

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA GOMES MONTEIRO**

**O BOM PROFESSOR PELA ÓTICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA  
PÚBLICA E PRIVADA**

**CURITIBA**

**2009**

**RENATA GOMES MONTEIRO**

**O BOM PROFESSOR PELA ÓTICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA  
PÚBLICA E PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na formação de professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver  
Martins

**CURITIBA**

**2009**

Dedico cada linha deste trabalho a quem  
me ensinou que amar é sempre o  
caminho mais inteligente: minha vovó  
Maria de Lourdes (*in memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

Meu querido Deus, obrigada por ter sido meu escudo e minha torre forte todos os dias de minha vida, inclusive da vida acadêmica!

Professora Pura, minha orientadora, obrigada por ter segurado minha mão e me conduzido pelo caminho! Agradeço pela delicadeza e gentileza com que me dirigia suas palavras. Admiro sua seriedade, sua coerência e sua convicção no trato com a ciência. À senhora serei eternamente grata.

Professora Joana, obrigada por me ensinar a valorizar meus esforços! Agradeço-lhe pelas vezes que foi mais que uma professora! Ensinou-me a ser generosa todas as vezes que deu passagem aos conhecimentos que eu revelara ter! Obrigada pelas vezes em que disse: “perfeito!” depois de algumas explanações que eu fazia durante a sua aula! Essa palavra me dizia que eu podia seguir em frente...

Professora Ilma, obrigada pela disponibilidade em ler meu trabalho e sugerir novas referências!

Professor Peri, obrigada por um dia ter dito: “Renatinha, você quer falar sobre a obra de Karl Popper na próxima aula?” Eu descobri que posso confiar mais em mim! Obrigada por ter confiado primeiro.

Professoras Romilda e Dilmeire, obrigada por serem amigas no caminho!

Professora Neuza, obrigada pela alegria que me fazia sentir cada vez que me via e dizia: “Oi, Renatinha!”. É sempre bom encontrá-la!

Obrigada professor João e professora Maria, motivos maiores dessa pesquisa, pela disponibilidade em revelarem suas ações docentes!

Professor Marcos Meier, obrigada por acreditar que eu irei ainda mais além!  
Obrigada!

Obrigada aos tantos amigos da minha turma de mestrado: Sirley, Juliano, Vera, Nara, Grazi, Gabi, Bel, Lídia, Gis, Miguel, Simão, Flávio, Fabíola, Rita, Neide, Elaine, Silvia... Aprendi com vocês muito mais do que truques para não sentir frio em Curitiba. Aprendi com vocês as formas diferentes de amar, de servir, de acolher...

À CAPES, agradeço o financiamento do meu último ano de mestrado!

Sol e Fran, carinhosas meninas da secretaria do mestrado, obrigada pela disposição em me atenderem sempre que precisei!

Artur, Ava e Alice, a tia Renata pensou em vocês todos os dias em que estive longe! Vocês me fazem melhor!

Maninho e maninha, obrigada por me ensinarem a ser flecha e estarem comigo mesmo que eu não acerte o alvo!

Pai e mãe, esse é um dos momentos em que a vida me cala, pois não encontro palavras para agradecer-los! Elas se tornaram insuficientes porque é o coração quem quer falar...

Se eu fosse professor eu não seria muito  
durão. Deixaria as crianças perguntarem  
e não ficarem com dúvida.  
Seria um professor que deixaria conversar  
baixo, isso na hora que não estiver  
explicando alguma coisa. Faria uma  
explicação com a participação dos alunos.  
Exigiria respeito.  
Ajudaria alunos com dificuldade.  
Daria lição de casa para exercitar a lição  
dada na sala de aula.  
Não teria prova, mas sim uma avaliação  
para concluir se o aluno está com  
dificuldades.  
Trabalharia numa escola pública, o meu  
dever seria ensinar.  
A criança deve ser respeitada, aprender a  
ter opinião.  
Eu acho que com esse método eu seria  
um bom professor  
Thiago, 8 anos.

(Texto da capa da revista **Olhar de professor**, v.1, n.0, abr. 1998)

## RESUMO

Com o objetivo de traçar o perfil do bom professor, sob o ponto de vista dos alunos do Ensino Médio, o presente estudo traz as reflexões desenvolvidas no bojo de uma investigação que tem como objeto de estudo o perfil do bom professor do Ensino Médio da escola pública e privada. Tomando como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão da prática, indaga-se: Como se realiza a relação professor-aluno-conhecimento? Como os bons professores são caracterizados? Que posturas assumem diante de seus alunos? O que os diferencia? As reflexões em torno dessas questões têm como propósito contribuir com a epistemologia da prática profissional do professor e explicitar aspectos que expressam o bom professor na escola pública e privada pela ótica do aluno do Ensino Médio. Dadas as características do objeto e os objetivos desse estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa. O estudo inclui observação participante das aulas dos professores selecionados e entrevista semiestruturada. Os autores utilizados para as análises são Veiga (1989, 2006), Martins (1989, 2008), Kuenzer (2000), Krawczyk (2009, 2004) Cunha (1989, 2006), Tardif (2002), Libâneo (1983, 1994) e Nóvoa (1995). O estudo revela que (i) embora as condições de trabalho das duas escolas sejam distintas, as características dos professores participantes da pesquisa apresentam pontos convergentes. Ambos reconhecem que os recursos da escola auxiliam a prática docente, mas não são determinantes; (ii) as características do bom professor podem ser agrupadas em três dimensões: a pedagógica, a relacional e a pessoal; (iii) na dimensão pedagógica, aponta-se a boa explicação da matéria, domínio do conteúdo, uso de recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar, além da ideia de que o bom professor alia o conteúdo da aula com o cotidiano do aluno; (iv) na dimensão relacional, destacam-se atenção às dificuldades dos alunos; boa relação interpessoal; (v) na dimensão pessoal, expressam bom humor e gosto pelo que fazem.

**Palavras-chave:** Bom professor. Ensino Médio. Relação professor-aluno-conhecimento.

## ABSTRACT

In order to profile the good teacher, from the point of view of High School students, this study brings the thoughts developed in the midst of an investigation that has as objective to study the profile of the good teacher of high school school public and private. Taking the axis epistemological conception of the theory and practical expression of the question is: How do you do the teacher-student-knowledge? How good teachers are featured? Which posture take before their students? What differentiates them? The debates around these questions aim to contribute to the teachers's epistemology of professional practice and clarify issues that express the good teacher in public and private schools from the perspective of high school student. Given the characteristics of the object and purposes of this study, we chose a qualitative approach. The study included participant observation of classes with teachers selected and semi-structured interview. The authors used for the analysis are Veiga (1989, 2006), Martins (1989, 2008), Kuenzer (2000), Krawczyk (2009, 2004) Cunha (1989, 2006), Tardif (2002), Lebanon (1983, 1994 ) and new (1995). The study reveals that (i) although the working conditions of the two schools are different, the characteristics of teachers participating in the survey have convergent. Both recognize that the school's resources to assist teaching practice, but not decisive, (ii) the characteristics of good teachers can be grouped into three dimensions: pedagogical, the relational and personal. (iii) the educational dimension points with good explanation of the matter, mastery of content, technology resources and use other methods to teach, besides the idea that a good teacher combines classroom content with students' everyday, (iv) relational dimension stand out attention to the problems of students, good interpersonal relationship, (v) the personal dimension express humor and taste for what he does.

**Keywords:** Good teacher. School. Teacher-student-knowledge.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola privada – aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno.....	75
Figura 2 - Escola privada – professor que tem muitos conhecimentos .....	83
Figura 3 - Escola privada – professor interage com os alunos.....	92
Figura 4 - Escola pública – professor interage com os alunos .....	93
Figura 5 - Escola privada – bom professor gosta de ensinar .....	97
Figura 6 - Escola pública – bom professor gosta de ensinar.....	98
Quadro 1 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola privada sobre a categoria boa explicação.....	79
Quadro 2 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola pública sobre a categoria boa explicação.....	79
Quadro 3 - Apresentação das citações de alunos da escola privada sobre a categoria: uso de recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar.....	86
Quadro 4 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola pública sobre a categoria: professor atencioso .....	88
Quadro 5 - Apresentação das citações de alunos da escola privada sobre o item professor atencioso .....	89
Quadro 6 - Apresentação das citações dos alunos da escola privada sobre a categoria professor bem-humorado .....	101
Quadro 7 - Apresentação das citações dos alunos da escola pública sobre a categoria professor bem-humorado .....	102

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	19
2.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	20
2.3 CAMPOS DE PESQUISA: ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA.....	24
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
<b>3 O BOM PROFESSOR NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO .</b>	<b>28</b>
<b>4 ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PERCURSOS.....</b>	<b>37</b>
4.1 UM BREVE HISTÓRICO.....	37
4.2 DAS CONTRADIÇÕES E INDEFINIÇÕES À BUSCA POR LEGITIMAÇÃO VOCACIONAL.....	42
4.3 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO: ASPECTOS RELEVANTES .....	45
<b>5 FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS SABERES PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>56</b>
5.1 A FORMAÇÃO DOS BONS PROFESSORES: O QUE RELATAM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
5.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ESPAÇO ESCOLAR.....	69
<b>6 PRÁTICAS E PERFIS DOS BONS PROFESSORES .....</b>	<b>72</b>
6.1 SABERES PEDAGÓGICOS.....	73
6.1.1 Aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno.....	73
6.1.2 Boa explicação da matéria.....	79
6.1.3 Professor tem muitos conhecimentos.....	83
6.1.4 Usa recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar.....	84
6.2 SABERES RELACIONAIS.....	87
6.2.1 Um professor atencioso.....	88
6.2.2 Bom professor interage com os alunos .....	92
6.3 SABERES PESSOAIS.....	96
6.3.1 O bom professor gosta de ensinar .....	96
6.3.2 O bom professor é bem-humorado.....	99
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>

<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa reflete minhas inquietações a respeito de quem é o bom professor e como este age com os alunos. Minha experiência de dois anos como psicóloga escolar em uma instituição de Ensino Médio despertou-me um desejo de investigar tal indagação.

Sempre percebia que muitas das queixas dos estudantes referiam-se a professores que, de algum modo, não facilitavam uma relação de proximidade com eles. Ouvi depoimentos clamorosos relacionados aos professores que os alunos consideravam bons e que proporcionavam, de acordo com os educandos, um ambiente propício para que eles aprendessem. Além disso, testemunhei positivos resultados escolares relacionados diretamente a disciplinas em que os professores eram reconhecidos como bons.

Minhas observações assistemáticas diante dos professores que ensinavam e eram admirados de alguma forma pelos alunos fizeram-me querer descortinar, grosso modo, quais comportamentos e atitudes exercidas por eles eram tidos como positivos pelos estudantes. Assim, era necessário obter mais informações sobre a situação, ou seja, começar a pesquisá-la.

Destarte, meu interesse por essa problemática mobilizou-me a buscar estudos sobre “o bom professor”, em dissertações, teses e artigos acadêmicos apresentados em eventos científicos da área de educação. Em breve sistematização dos estudos voltados para essa problemática, consultei os anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado em Porto Alegre e na 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além de trabalhos que se encontram nos estados da arte desenvolvidos e coordenados por Marly André<sup>1</sup> no período de 1990 a 1998 e por Iria Brzezinski<sup>2</sup> de 1997 a 2002, ambos publicados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

<sup>2</sup> Professora do mestrado e doutorado em Educação da Universidade Católica de Goiás- UCG

Dos trabalhos publicados no XIV ENDIPE dois tratam do tema “BOM PROFESSOR”<sup>3</sup>: o primeiro apresentou as concepções de “bom professor” de matemática pelo olhar de dirigentes de órgãos administrativos das escolas pesquisadas. O segundo expôs como as formulações das questões de concurso público para professores da educação básica do estado do Rio Grande do Sul, no período de 2003-2007, prescreviam condutas, ditavam saberes, padronizavam esse “bom professor” e atribuíam a ele “pesados encargos”, entre eles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educativo.

Em relação aos trabalhos analisados e que foram apresentados na 31ª reunião anual da ANPED, dois trouxeram o tema “BOM PROFESSOR”. Um deles abordou a representação de estudantes de curso de pedagogia sobre o que é o bom professor e outro apresentou o que seria o bom professor por meio do olhar de alguns alunos do Ensino Médio. Este último ainda analisou os saberes e práticas dos professores escolhidos pelos alunos, porém não faz uma análise comparativa entre o bom professor da instituição pública e da instituição privada.

Os resumos de teses e dissertações verificados nos estados do conhecimento elaborados por Marli André e Iria Brzezinski não trazem, em sua maioria, de forma pontual e específica, o tema do bom professor. Verificou-se que alguns trabalhos analisam a competência pedagógica e a qualidade da docência. Outros se aproximam da análise do perfil de bom professor, mas buscam destacar de forma central a importância e influência do convívio de alunos com professores que são considerados bons professores pelos estudantes.

Porém, um dos trabalhos analisados chamou atenção pela sua abrangência, apesar de tratar do tema do bom professor apenas relacionado a professores da disciplina de ciências. O autor examina o professor bem-sucedido a partir de quatro forças que acompanham a educação do bom professor: esforço de superação permanente, a procura de maiores fundamentos, capacidade crítica e interação indivíduo-grupo. Os resultados desse estudo extrapolaram a área específica de ciência em que foram obtidos.

Os temas relativos ao perfil do BOM PROFESSOR pesquisados até aqui demonstram como a concepção de BOM PROFESSOR tem sido estudada por olhares diversificados: dirigentes escolares, alunos do Ensino Médio, alunos do

---

<sup>3</sup> Procurei nos títulos dos resumos dos trabalhos o termo “BOM PROFESSOR” e “PROFESSOR BEM-SUCEDIDO”, uma vez que se entende o professor bem-sucedido como um bom professor.

ensino superior e até em relação a como as formulações de questões de concurso têm abordado a ideia de bom professor.

É importante destacar a consideração que Marli André e Joana Romanowski citam quando elaboraram o estado do conhecimento sobre formação de professores de 1990 até 1996<sup>4</sup>: a didática e a prática do professor em sala têm se constituído temas de interesses das pesquisas, tanto em relação ao desempenho de bons professores e ao seu discurso como à coerência entre sua prática e o compromisso técnico político.

É fundamental mencionar a tese de doutorado da professora Maria Isabel da Cunha<sup>5</sup>, intitulada “O bom professor e sua prática.”<sup>6</sup>, cujo estudo foi publicado em 1989 (por esse motivo ele não aparece nos estados da arte analisados, pois estes são elaborados tomando como referência trabalhos publicados a partir de 1990). A autora, justificando seu trabalho, assevera “que este é um estudo localizado, que tem por objetivo esclarecer quem é o BOM PROFESSOR hoje e tentar analisar o seu cotidiano a partir do contexto histórico que lhe é próprio” (CUNHA, 1989, p.158).

Outra pesquisa que também foi publicada, porém mais recentemente, que trata diretamente do tema BOM PROFESSOR, é de autoria de Patrícia Helena Santos Patrício Souza. O trabalho que tem como tema: “São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso”<sup>7</sup>, traz uma análise das práticas docentes bem-sucedidas, bem como o perfil de mestre desejado por alunos do Ensino Médio no contexto atual ( em que foi realizada a pesquisa).

Em linhas gerais, verifiquei que as ações do BOM PROFESSOR têm surgido como tema emergente nas últimas décadas do século XX. Como esclarece Selltiz et al., “Historicamente, a pesquisa científica se interessou tanto pelo conhecimento em si mesmo tanto pelo conhecimento avaliado pelo que pode contribuir para interesses práticos.” (SELLTIZ et al.,1965, p.7).

Além disso, não existem critérios únicos e modelos pré-estabelecidos de como ser BOM PROFESSOR, e de acordo com Cunha (1989, p.64):

---

<sup>4</sup> O estado da arte dessas autoras está publicado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

<sup>5</sup> Professora aposentada da Universidade Federal de Pelotas e desenvolve atividades de docência e pesquisa na Unisinos

<sup>6</sup> Esse título é o mesmo do livro no qual a professora Maria Isabel Cunha publicou a sua pesquisa

<sup>7</sup> Livro publicado pela editora Papirus em 2005.

As instituições de ensino de qualquer um dos graus não têm projeto próprio, explícito, que delineie “o padrão ideal”. Assim quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou atributos que compõem a ideia de “bom” são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente.

Em algumas pesquisas analisadas sobre professores bem-sucedidos constata-se certa impossibilidade de definir características rígidas e únicas de como ser bom professor: “confessamos uma certa decepção por não ter conseguido descrever, em pequenos passos, ‘como ser um professor competente’(PATRÍCIO, 2005,p.131).

Tal impossibilidade fica mais evidenciada quando compreendemos que a concepção de “bons professores” diferem nas várias concepções de educação, de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Cunha (1989, p.169), “Se essas concepções forem alteradas, o conceito de *bom professor* também o será”.

Já em seus escritos, Melo (1975, p.21) mostra que os primeiros estudos que tratavam sobre o ideal de professor competente adotavam duas estratégias: ou apresentavam aos sujeitos listas de traços já organizados onde seriam marcados aqueles que mais se aplicariam ao “melhor” ou “pior” professor; ou solicitavam aos alunos e especialistas em educação uma descrição – cuja precisão é variável de estudo para estudo – do que seria um bom professor. Nesse último caso o autor declara que muitas vezes a opinião dos sujeitos sobre o bom professor tinha como referência a ideia de crescimento do aluno.

Apesar das dificuldades e controvérsias encontradas ao se tentar analisar e descrever o perfil de um bom professor, os estudos realizados sobre os perfis, as ações, as práticas pedagógicas dos professores considerados bons – seja pela gestão escolar, seja por seus pares ou pelos alunos – contribuem de maneira significativa a partir do momento em que fornecem pistas que conduzem às questões dos saberes e das competências para futura formação dos professores, mesmo considerando que o educador está sempre situado e condicionado por circunstâncias histórico-sociais.

Destarte, esse breve levantamento de estudos que focalizam a problemática do bom professor aguçou meu interesse em buscar a concepção de bom professor neste início de século e especialmente no Ensino Médio. E procurando verificar esse perfil de bom professor na realidade da escola pública e particular uma vez que, dos trabalhos consultados, nenhum deles focaliza essas duas realidades.

Ao tomar como objeto de estudo o perfil do bom professor pela ótica dos alunos de Ensino Médio em escola pública e particular, trabalho com a perspectiva de que a ideia de “bom” é valorativa e cada indivíduo tem a sua. A propósito, Cunha (1989) lembra que:

As características e atributos que compõem a ideia de bom professor são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isso ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço (Cunha, 1989, p.64).

Com efeito, a concepção de bom professor está intimamente vinculada ao contexto histórico e a percepção de cada indivíduo expressa as relações sociais que estabelece nesse contexto. A propósito, Santos (2005, p.51) refere-se à existência de um “sistema ideológico particular”. Segundo ele,

Cada ser humano pode ser considerado como um conjunto de relações sociais, [...] um conjunto de práticas sociais que se repartem em diferentes instituições. [...] que, na sociedade atual, mantém entre si, relações complementares, mas contraditórias ou até mesmo antagônicas. Assim, o homem existe, não na unidade, mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõem. [...] o homem é capaz de criar, em sua mente, um sistema que articula e dá coerência a todos esses aspectos práticos. Ele organiza em sua mente as representações que faz de sua prática o que poderíamos denominar o seu sistema ideológico particular.

É nessa perspectiva que o presente estudo busca caracterizar e sistematizar o perfil do bom professor pela ótica dos estudantes do Ensino Médio, entendendo que esse perfil expressa as relações sociais estabelecidas nas diferentes instituições sociais neste momento histórico.

Assim, da minha atuação como psicóloga educacional e escolar surgiram indagações diante da cena explícita de alunos laureando professores por suas atitudes em sala de aula e até mesmo fora dela. Por que eles exaltavam tanto determinados professores? Com o tempo minhas dúvidas se ampliaram: quem são esses professores que os alunos tanto gostam, como eles atuam profissionalmente, que recursos utilizam para ensinar (se é que usam algum), como vivenciam as relações com o alunado, como trilharam a trajetória de suas escolarizações, qual o motivo precípua que os fazem ou os fizeram professores, como eles se percebem



enquanto professores e será que eles tiveram algum professor durante a vida escolar que teriam despertado neles o desejo de ensinar? Em relação a essa última indagação tomo de Garcia (1989, p.39) a seguinte contribuição

[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.

Diante dessas indagações me propus a investigar o perfil do bom professor pela ótica dos alunos de Ensino Médio com a seguinte indagação: **Como os alunos do Ensino Médio caracterizam o bom professor? Como se constitui a prática pedagógica desses professores? O que os diferencia?**

A partir do problema de pesquisa e dos motivos que justificam a pesquisa, o estudo teve como objetivo geral: Descortinar o perfil de bom professor nas realidades de escola pública e privada trazendo à tona aspectos de um mesmo tema (bom professor), mas em contextos diversificados. Como objetivos decorrentes, propusemos caracterizar e analisar as formas e práticas de relação professor-aluno-conhecimento dos docentes reconhecidos como bons; traçar o perfil do bom professor a partir das características indicadas pelos alunos; comparar a atuação do bom professor no contexto da escola pública e privada, verificando as implicações desses contextos na prática bem-sucedida desses educadores, além de apontar os aspectos convergentes e divergentes em relação à definição de bom professor de acordo com alunos da escola pública e da escola privada.

Apoiada na concepção de teoria como expressão da prática, nesta pesquisa, não coube a elaboração de pré-requisitos para construção de um modelo de bom professor. Desse ponto de vista professores e alunos são sujeitos concretos, portadores de uma prática social, inseridos em contextos repletos de contradições e com um campo ideológico particular socialmente constituído. As concepções de bom professor pela ótica dos alunos vão expressar essas contradições.

Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa valeu-se de questionários com alunos de Ensino Médio de uma escola pública e privada; e observação das aulas dos professores escolhidos como bons, pelos estudantes. Os dois professores eleitos também participaram de uma entrevista semiestruturada a fim de termos dados que aumentassem a possibilidade de uma análise mais fidedigna. É

importante registrar que inicialmente foi realizado um estudo exploratório junto aos alunos, sujeitos da pesquisa para delimitação do objeto de pesquisa e sua problematização.

A dissertação está organizada em seis capítulos

Inicialmente apresento no capítulo 2, o percurso metodológico para o desenvolvimento deste estudo, além da opção teórico-metodológica para executá-lo. Descrevo também os procedimentos e técnicas utilizados para coletar os dados, bem como o estudo exploratório feito com o intuito de delimitar o objeto de estudo e os dois campos de investigação: escola pública e privada.

O capítulo 3 traz a contextualização do objeto desse estudo (o bom professor) sistematizando o perfil do bom professor no contexto das diferentes abordagens da educação historicamente constituídas. Em seguida, no capítulo 4 desenvolvo um breve percurso histórico do Ensino Médio, campo de atuação do professor sujeito da pesquisa em duas realidades distintas: escola pública e escola privada.

A interlocução com autores que tratam da formação docente e os saberes pedagógicos, temas fundamentais para o trabalho e que servem de aporte teórico para análise do perfil do bom professor, é apresentada no capítulo 5.

O perfil de bom professor pela ótica de alunos do Ensino Médio nas realidades de escola pública e privada, trazendo à tona aspectos de uma mesma questão: o bom professor em contextos distintos é tratado no capítulo seguinte. Nas considerações finais, apresento a sistematização dos achados da pesquisa e indico novas possibilidades de estudo que emergem da investigação desenvolvida.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo será apresentado o percurso metodológico adotado no estudo, que procurou analisar, a partir da ótica dos alunos do Ensino Médio, a concepção de bom professor, captando aspectos e características das práticas pedagógicas dos professores reconhecidos como bons, pelos estudantes.

Será anunciada a opção teórico-metodológica do estudo e descritos os procedimentos e técnicas utilizados para coletar os dados. Além disso, serão demonstrados os dados de um estudo exploratório feito com o intuito de delimitar o objeto de estudo e o campo de investigação de uma escola pública e outra privada.

### 2.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

O estudo exploratório foi executado na pesquisa uma vez que ele permite, como declara Triviños (1999, p.144):

[...]ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos, para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Para o estudo exploratório foram selecionadas de forma aleatória duas escolas uma pública e outra privada. Aos diretores de ambas foi solicitada a permissão para entrar em uma turma de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio uma vez que cada escola tinha em média mais duas turmas da mesma série. Foi escolhida aleatoriamente uma turma de cada e solicitado aos alunos que escrevessem uma redação completando a seguinte frase: “Se eu fosse professor...”. Ao final da coleta, foram obtidas 60 redações dos alunos da escola privada e 59 da escola pública.

A intenção inicial de tal levantamento foi observar e comparar as respostas dos alunos do Ensino Médio da instituição pública e privada no sentido de perceber as semelhanças e diferenças entre elas. Vale ressaltar que os alunos do terceiro ano da escola particular ficaram impossibilitados de participar do estudo, pois de acordo com o coordenador da instituição, eles estariam na semana do vestibular, ficando, portanto, inviável que colaborassem com a pesquisa.

A sistematização preliminar dos dados obtidos nesse estudo exploratório indicou que grande parte dos alunos da escola pública, se fosse professor: iria ser mais disciplinada quanto ao horário de início da aula; seria mais assídua; exigiria respeito por parte dos alunos sem perder a simpatia deles e daria aulas mais criativas, que garantissem o aprendizado dos discentes.

Na análise dos textos dos alunos da escola particular, observam-se na sua totalidade as seguintes citações: se eles fossem professores iriam cobrar menos tarefas para casa; não iriam dar tanto conteúdo em sala e; como os alunos da escola pública, relatam que preparariam aulas mais criativas, diversificadas e inovadoras, além de exigir mais respeito em sala de aula por parte dos alunos.

A partir desse estudo exploratório foi possível perceber que mesmo a pesquisadora não citando, no momento da coleta das redações, que a pesquisa trataria do tema do bom professor, alguns alunos escreveram: *“... mas se eu fosse professor eu seria como um desses bons professores de geografia, dando aulas legais que despertem o interesse dos alunos, pois só assim eles terão um bom desempenho.”*; *“eu procuraria dar as melhores explicações possíveis, sendo um dos melhores e mais queridos professores.”*; *“faria como todo bom professor que se preze...”*; *“tentaria ser o melhor professor, igual ao professor de história.”*

Diante das considerações dos alunos e depois de analisar os textos escritos por eles, justificou-se de forma mais contundente a intenção, ainda embrionária, da pesquisa, de perceber as possíveis semelhanças e diferenças do perfil do bom professor em uma instituição pública e privada, uma vez que houve aspectos citados pelos alunos da escola pública que não foram mencionados pelos alunos da escola privada e vice-versa.

## 2.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Feito o estudo exploratório, partiu-se para a escolha dos procedimentos, das técnicas e das abordagens que pudessem ajudar na construção da resposta para o problema de pesquisa de maneira coerente e confiável do ponto de vista científico.

A citação de Alves (1991) é uma fonte inicial de esclarecimento para se descrever o caminho que se quer trilhar na efetivação da pesquisa: *“Partindo do princípio que não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ intrinsecamente, e sim*

metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema.” (ALVES, 1991, p.58)

Assim, para a consolidação da pesquisa, foi necessário e oportuno lançar mão de um trabalho que utilizasse uma abordagem qualitativa de pesquisa. Tal abordagem garante mais chances e possibilidade de atingir os objetivos propostos na investigação, já que possibilita fazer descrições detalhadas do objeto pesquisado e permite que o pesquisador – com base em observações amplas e livres – elabore categorias provenientes da própria coleta de dados.

Além disso, é por meio dos métodos qualitativos que, de acordo com Patrício (2005):

[...] o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos, visto que seus procedimentos de pesquisa se baseiam em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores. Tais procedimentos acabam por resultar num certo clima de informalidade, e o simples fato dos sujeitos poderem falar livremente a respeito de um tema, sem que um roteiro pré-estabelecido ou questões fechadas lhe tenha sido impostos, colabora para diminuir o distanciamento entre pesquisador e pesquisados [...] (PATRÍCIO, 2005, p.69).

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Dependendo da questão que o pesquisador pretende investigar, ele deve presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste exigindo um contato direto e constante com o dia a dia escolar. Para ser coerente com a abordagem escolhida e problema da pesquisa foram procurados os espaços educativos para iniciar a coleta dos dados.

Num primeiro momento da pesquisa foi feita a escolha por duas escolas, uma pública e uma privada. Na instituição pública a coordenadora do Ensino Médio, tomando conhecimento do tema da pesquisa (perfil do bom professor), colocou-se à disposição para ajudar na coleta de dados permitindo que a pesquisadora tivesse acesso às turmas que seriam pesquisadas. A escola privada, por sua vez, foi escolhida a partir da sugestão de uma professora do mestrado da PUCPR que facilitou o contato da pesquisadora com a direção da escola. Aqui, o importante era ter duas escolas, cada uma, reconhecidamente, pública e privada e que permitissem a realização da pesquisa em seus espaços e, principalmente, no espaço da sala de aula.

Depois de selecionadas as escolas, foram marcados dia e hora para aplicação dos questionários (apêndice B). A pesquisadora entrou em uma turma de 1º, 2º e 3º ano de cada escola e em cada sala de aula apresentava-se, explicava o objetivo do trabalho e solicitava a participação dos alunos na pesquisa respondendo às perguntas dos questionários, frisando sempre que eles não eram obrigados a responder. É importante destacar que nenhum aluno das duas escolas se recusou a responder às questões. Foi aplicado um total de 174 questionários sendo que 114 foram respondidos por alunos da escola particular e 60 por alunos da escola pública.

No questionário aplicado, pediu-se que apontassem o nome de um professor atual que eles considerassem bom e em seguida justificassem a escolha, comentando as práticas em sala de aula do professor escolhido. Além disso, outra questão apenas solicitava que eles descrevessem o perfil do bom professor a partir da experiência deles durante a trajetória da vida escolar. Tal questão serviu para observar se as características descritas sobre o bom professor atual iriam corroborar com as características do perfil mais geral de bom professor segundo a perspectiva do alunado.

O próximo passo depois de obter todos os questionários respondidos foi tabular os dados e eleger os professores mais citados em cada turma. É importante salientar que foram obtidos questionários de seis turmas: três turmas do nível médio privado e três turmas do nível médio público, escolhidas aleatoriamente. Os professores eleitos como bons nem sempre lecionam nas três séries do nível médio, por isso o critério para escolha do professor de cada escola foi: ter sido o professor mais indicado pelos alunos e estar lecionando em pelo menos uma das séries do Ensino Médio. Tal critério não compromete os objetivos da pesquisa uma vez que não se tem a intenção de fazer análise comparativa do perfil do bom professor entre as séries (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Médio, mas sim entre esse nível de ensino inserido num contexto público e privado.

Conforme mencionado anteriormente, foram aplicados 174 questionários nas duas escolas selecionadas. Buscou-se, então, uma ferramenta que possibilitasse uma análise mais eficiente dos dados, momento em que a pesquisadora participou da disciplina Análise de dados qualitativos com recursos tecnológicos<sup>8</sup>, na qual teve contato com o *software* ATLAS Ti.

---

<sup>8</sup> Disciplina ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilemeire Sant'Anna Ramos VOSGERAU – primeiro semestre de 2009 - PUCPR.

O *software* permitiu maior organização do material coletado uma vez que esse “permite a criação de códigos (*code*) que são indicadores que ajudam na análise qualitativa para identificar um agrupamento de citações (*quotations*) que têm elementos comuns e um significado próprio para cada pesquisa desenvolvida” (RODRIGUES, 2008, p.68).

Depois de criados os códigos, o próprio *software* formula as teias de relações entre os códigos e as citações dos sujeitos. Algumas dessas teias serão visualizadas nos capítulos seguintes.

Após análise dos questionários, que apontaram o nome do bom professor e suas características, foram realizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os professores citados como bons. Pensamos que essas opções foram as que mais se adequaram à proposta da pesquisa, pois como afirma Alves (1991), “a observação (participante ou não) [...], a entrevista em profundidade são principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas”

No decorrer da pesquisa a observação foi meio importante de coleta de dados, pois permitiu obter mais informações sobre a atuação e a postura dos professores em sala de aula. “A maior vantagem do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato” (BARROS; LEHFELD, 1990, p.77).

Com isso, foi lançado mão da classificação de variações de observação citadas por Lüdke e André (1986) e escolhida a variação de observação do “observador como participante”, ou seja, o pesquisador revela ao grupo pesquisado sua identidade e os objetivos da pesquisa, além de ter uma gama variada de informações dadas pelos próprios sujeitos investigados.

As horas e os dias das observações das aulas dos dois professores escolhidos foram previamente combinados com a pesquisadora e os professores. As observações duraram um mês, sendo observadas seis aulas a cada semana: três aulas do professor da escola privada e três aulas da professora da escola pública.

Logo após serem feitas as últimas observações nas duas escolas a entrevista semiestruturada foi feita com os dois professores. O roteiro da entrevista foi elaborado anteriormente a partir dos dados coletados nas observações, nos questionários respondidos pelos alunos e do referencial teórico sobre o tema estudado.

A entrevista semiestrutura favoreceu – a partir do momento que se conhecem seus limites e respeitam-se suas exigências – a fluidez de informações abrangentes e confiáveis, pois como assevera Ludke e André (1986):

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 1986,p.34).

### 2.3 CAMPOS DE PESQUISA: ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

As duas escolas escolhidas para a intervenção ficam na cidade de Curitiba (PR). Serão apresentados alguns dados e informações sobre ambas as escolas com o intuito de poder se perceber mais claramente o contexto de cada instituição em que a pesquisa foi realizada.

#### **A escola pública:**

A escola pública foi fundada em 1876 e teve seu prédio tombado como patrimônio histórico do Estado do Paraná. Atualmente tem um total de 44 salas para atender a demanda do Ensino Fundamental diurno, Magistério noturno e Ensino Médio diurno e noturno, além de cinco salas para o ensino especial, atendendo o equivalente a 3287 alunos no total

A instituição projeta-se na comunidade curitibana como escola centenária. Tem como clientela alunos de classe média baixa, além de atender crianças e jovens com uma história de vida difícil. Dentre o total de alunos, atendem 256 portadores de necessidades educativas especiais (surdez, deficiência mental, visual e múltiplas deficiências). Principalmente aí, foram notados aqueles cujas necessidades básicas de alimentação, moradia e vestuário denotam carência. Em vista disso existe um atendimento significativo nas questões que envolvem alimentação com almoços e merendas e ainda assistências outras, apoiadas pela Associação de Pais e Mestres.

O estabelecimento conta com um laboratório de química, ciência e biologia; um laboratório de matemática e física; três salas laboratórios equipadas para a



informática; quatro salas laboratório equipadas para o ensino da língua estrangeira moderna; uma sala para artes industriais; uma sala para artes plásticas; uma sala para música; um laboratório de aprendizagem; uma sala para atividades de Prática de Formação; uma sala para fanfarra e duas salas de recursos para alunos portadores de deficiência auditiva. Conta ainda com uma biblioteca com acervo de 70.000 exemplares, um salão nobre, uma sala de múltiplo uso com 150 lugares, uma sala para confecção de material pedagógico, um almoxarifado, uma sala à disposição do Grêmio Estudantil, além da sala dos professores e outras dependências para efetivação do trabalho pedagógico, educacional e administrativo.

De acordo com documentos que regem os princípios educativos de tal escola o processo de aprendizagem deve se sustentar numa concepção histórico crítica da realidade, exigindo a construção consciente, por parte do professor, de condições e alternativas pedagógicas, em que ele e o aluno possam, pela relação dialógica, visualizar três fases importantes:

**a) Problematização:** momento em que o aluno exterioriza sua percepção e leitura do saber e sua relação com o contexto em que ele ocorre;

**b) Intervenção:** momento em que o professor propicia condições - mediação - onde o aluno contata, acessa, apreende, manipula, compara, relaciona, descobre, formula, o saber escolar;

**c) Superação:** momento em que o professor possibilita alternativas para que o aluno expresse ou manifeste o seu conhecimento (momento em que formula: sínteses, reorganizações, críticas, recriações, avaliações, da relação saber *versus* realidades - ápice da transformação de si próprio e do social).

Os documentos que regem a escola pública defendem esses pressupostos e afirmam que eles dão suporte para a concretização de uma filosofia que norteia as ações pedagógicas da instituição.

### **A escola privada:**

É um estabelecimento educacional católico, que atende uma clientela de classe média a média alta. É considerado um dos melhores colégios da região, devido à estrutura física e humana que o representa. Funciona num prédio moderno,

com salas de aula espaçosas, equipadas com computador conectado à internet e outros recursos tecnológicos; ginásio de esportes com oito quadras poliesportivas cobertas; auditório com capacidade para mil e cem pessoas; capela; bosque e um estacionamento com capacidade para 300 veículos.

Além de ser reconhecida pela organização e disciplina que pratica. Atualmente, oferece cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio, dos quais participam 2.400 alunos, e conta com 164 professores e 130 funcionários. O teor do seu projeto político-pedagógico é pautado no pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício ético e solidário, para a cidadania e para o trabalho. Privilegia uma metodologia educacional inspirada nos ideais da solidariedade e na formação cristã.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para preservar a identidade dos professores, sujeitos da pesquisa, optou-se por identificá-los com nomes fictícios, a saber: Maria e João

Maria é professora da escola pública, formada em História, com especialização em Sociologia Política e Mestrado em Letras. João é professor da escola privada, com formação em Engenharia Militar e licenciatura em Matemática.

Ela é reconhecida por seus alunos pela capacidade de explicar muito bem o conteúdo e envolver os alunos nas atividades de classe.

Um aluno assim se expressa:

É o primeiro ano que ela dá aula nesse colégio e já conseguiu o respeito dos alunos. Talvez por ela ser jovem também, deixa a aula legal. É uma aula bem dinâmica que a sala inteira discute sobre o assunto da aula e que na maioria das vezes interessa os alunos.

Nas palavras de outro aluno:

[...] essa professora é ótima, excelente, além de explicar muito bem, é divertida, bem-humorada e ao mesmo tempo rígida. Digamos assim: é uma professora perfeita.

Já o professor da escola privada, João, é visto pelos alunos como um professor comprometido com o aprendizado dos estudantes. No registro de um dos alunos há a afirmação de que ele explica o conteúdo de maneira clara e verifica

várias vezes se não há dúvidas, preocupando-se em saber se todos entenderam a explicação.

Esse professor também recebe destaque pela eficiente didática ao explicar assuntos que a turma considera difícil, como afirma um aluno:

Suas explicações diante da matéria são simples, objetivas, criativas e até mesmo divertidas. Ensina de um jeito único, diferente de todos os professores que já tive. Dá dicas importantes para nosso futuro, tem uma aula dinâmica e procura nos fazer entender e aprender.

Além disso, é reconhecido por seu bom humor e irreverência durante as aulas, como citam os alunos abaixo:

O professor consegue equilibrar seu conteúdo com seu bom humor, sempre procura chegar à sala fazendo a turma rir de algo e, ao mesmo tempo, focando no assunto a ser trabalhado.

As aulas dele são aquelas que nunca vão ficar monótonas e cansativas, pois o jeito alegre e divertido com que ele trata do assunto que está ensinando não deixa ninguém cansado.

Os dados obtidos por meio das várias formas de coleta desenvolvidas durante a pesquisa possibilitaram a construção da resposta aos questionamentos elaborados em torno do objeto de estudo desta pesquisa.

Com dados coletados dos questionários, nos quais os alunos descreveram a atuação do bom professor; com as observações feitas em sala e por meio das entrevistas com os bons professores; foi possível detectar algumas práticas dos professores e ter uma noção do perfil de cada um. Convém ressaltar que as entrevistas foram meios valiosos de captar mais informações sobre os professores e uma maneira de aprofundar o entendimento de alguns aspectos colhidos nas observações em sala de aula. Além disso, ao final de cada aula observada, as conversas informais foram fontes importantes na constituição do material da pesquisa.

Para encaminhar as reflexões sobre o bom professor, objeto de estudo desta pesquisa, considera-se importante fazer um breve resgate do perfil do professor em diferentes momentos históricos. Assim sendo, no próximo capítulo, apresentam-se sucintamente registros históricos sobre o “bom<sup>9</sup>” professor desde o Brasil Colônia até os dias atuais, sistematizados nas várias teorias da educação.

---

<sup>9</sup> Entende-se aqui o BOM professor como aquele que se adéqua às prescrições educativas de cada momento histórico.

### 3 O BOM PROFESSOR NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO

Tem-se exigido cada vez mais do professor o domínio de habilidades que são importantes para enfrentar o cotidiano escolar em que ele está inserido. Muitos estudiosos e pesquisadores alertam para a necessidade substancial de formar professores que saibam auscultar os rumos do futuro e compreender os tempos novos que geram anseios nas gerações recentes.

Assim, verifica-se que o mundo moderno pede do educador habilidades e conhecimentos que não eram mencionados em tempos atrás. Porém, não se pode, diante das mudanças exigidas, olvidar que esse docente seja um sujeito constituído dentro da história. A respeito disso, toma-se de Arroyo (2008) a seguinte reflexão:

Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer; com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas. Ou até pensamos podermos ser o professor que queremos, que sonhamos. É só constituí-lo em constituintes. Programá-lo, discutir seu perfil progressista, crítico. Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui pra frente... [...] Ignora-se que o ofício de mestre educação primária, fundamental, básica carrega uma longa história. É uma produção social, cultural que tem sua história (ARROYO, 2008, p.38).

Da mesma maneira, Gomes (2007) ao desenvolver um estudo sobre a construção das identidades profissionais do “ser professor”, alerta-nos sobre o impacto que os fatores econômicos, sociais e políticos provocam na educação adentrando o espaço escolar e, por consequência, atingindo a maneira como o professor vê a escola e o modo como é marcado por ela. O autor considera que:

A antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola como ambiente seguro onde as crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas “representações” não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. A representação de “ser professor” assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos ao magistério estão devidamente preparados. (GOMES, 2007, p.109)

Diante dessas perspectivas, não se pode perder de vista, como destaca Cunha (1989, p.28), a importância de estudar o professor como ser contextualizado, uma vez que é por meio do reconhecimento do seu papel e do conhecimento de sua realidade que se pode fazer inferências em relação à sua prática pedagógica.

Contudo, vale esclarecer que não cabe aqui enveredar por uma linha histórica da educação, mesmo sabendo que não se pode desviar completamente dela. Serão tratados apenas alguns pontos específicos da história, a fim de descortinar perfis de um agente educacional que ainda vem se constituindo: o professor.

Vale lembrar que em um mesmo período histórico o modo de reconhecer ou definir características do bom professor pode variar, como sugere Cortesão (2000, p.37):

Essa forma de conceber o papel da educação e, no seu interior, a construção do conceito de “bom professor”, mesmo que considerado no âmbito da escola monocultural e meritocrática, varia e tem variado com o contexto histórico-ideológico em que tem lugar. [...] é importante salientar que, até mesmo numa mesma época esse conceito se altera, assumindo características diferentes, por exemplo, consoante o nível do sistema educativo que se está a considerar

Não é, portanto, de estranhar, como infere Bernstein<sup>10</sup> (1977) apud Cortesão (2000, p.37), que nos níveis mais baixos do sistema educativo, admite-se um professor mais flexível, menos exigente na reprodução dos saberes pelos alunos, estimulando estes a descobrir, recriar e imaginar. Porém, à medida que os estudantes galgam os níveis superiores do sistema educacional, a sociedade começa a ficar inquieta e exigir mais do professor uma postura rígida e “conteudista”, afinal de contas é a “fase do ensino em que a relação entre educação e emprego parece estar mais próxima (e sobretudo no contexto atual de pressão das economias no sentido da aquisição da eficácia e competitividade)” (CORTESÃO, 2000, p.38).

Entendemos que ao discutir o papel do professor em nível especificamente pedagógico, associado ao momento histórico analisado, será preciso lidar com conceitos como: as técnicas utilizadas, os recursos e instrumentos de que dispõe o professor, além dos tipos de estratégias e táticas de ensino. Tal rede de conceitos, como afirma Araújo (1995), frequentemente sofre acréscimos e ênfases ou é objeto

---

<sup>10</sup> BERNSTEIN, B. **Class, Code and Control**. London: Rowledge and Kegan, 1977.

de aproximações e relações em conformidade à conjuntura que se quer compreender ou na qual se quer atuar.

Nessa direção é que se propõe esboçar algumas práticas e atitudes dos professores relacionadas com as tendências pedagógicas prevaletentes em determinados contextos históricos, reconhecendo que “tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras e nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é uma limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem.” (LIBÂNIO, 1983, p.12)

Como citado anteriormente, buscar-se-á caracterizar o “bom professor” em alguns períodos da história na tentativa de elencar ressonâncias que auxiliem a evidenciar concepções de como deveriam atuar os professores dentro das concepções de educação expressas nas teorias tomadas como aporte para essa caracterização.

Retrocedendo ao período colonial e tendo como regentes da educação nessa época os jesuítas, verificou-se que a ideia de “bom professor” era remetida àquele bom orador que educava para tornar o homem mais homem e moralizá-lo. Na formação dos futuros oradores jesuítas, era ensinada a retórica e essa deveria “dar conta de três coisas essenciais que então resumiam e normalizavam toda a educação: os preceitos, o estilo e a erudição” (HANSEN, 2000, p.26).

É preciso lembrar que a concepção de professor no período colonial era revertida por um caráter civilizatório, de dominação e conversão católica; existia um apelo à repetição e à memorização do que era “ensinado”. Vê-se que, no Brasil Colônia, imperava o aspecto da homogeneização como exigência de condução e controle da massa. Dessa forma, é compreensível afirmar que o quadro ideológico-educacional é transpassado pelo quadro histórico e político de cada momento. Tal fato será constatado também quando analisados outros períodos da história.

No período imperial ainda não se podia falar em profissionalização docente, porém, nesse período, o método Lancaster toma forma e assinala características do que deve ser um bom educador. Ele deveria: vigiar, estimular e controlar os alunos em sala de aula e, além disso, poderia fazer uso de uma pedagogia moralista que servisse à educação do povo, e não somente à simples instrução. Nesse método foi estabelecido um sistema de “ordens” que eram manifestadas por meio de comandos, como se pode visualizar a partir de um trecho do livro de Lancaster (1805): “Desatem os chapéus, sentem, tirem as lousas, escrevam fora, andem para

a frente, vão, mostrem as lousas ao mestre. andem para trás, guardem as lousas, coloquem os chapéus, vão” (LANCASTER, 1805 apud NEVES <sup>11</sup>, 2008).

Se ser bom professor no Brasil Colônia e no Brasil Império estava vinculado às boas predições morais, no período republicano essa ideia de bom professor ganha novo formato. Durante a república, começa a se ter uma preocupação em “como se conhece”. A educação ganha caráter civilizatório mais determinante e passa a exigir bases científicas para a profissionalização dos professores. Nesse quadro, pressupõe-se o bom professor adquirindo um perfil de formador “cívico-patriótico” e que obedecia a critérios racionais, seguindo os conteúdos definidos, tendo prescritos para ensinar, local e materiais apropriados.

Salvaguardada as caracterizações de cada época, pode-se, inseridos nelas, apontar algumas abordagens<sup>12</sup> pedagógicas que surgem e tentam predefinir como os professores devem agir mediante o ato de ensinar.

Considerando a tendência tradicional, visualiza-se um cenário em que o professor deve ensinar o conteúdo para os alunos como pronto e acabado, além de “buscar repassar e transmitir informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Distante dos alunos procura discipliná-los na aula em nome da obediência, da organização e do silêncio” (BEHRENS, 2005, p.42).

Mizukami (1986, p.14) evidencia também que o professor, nos moldes tradicionais, deve deter todo o poder decisório quanto à metodologia, ao conteúdo, à avaliação, à forma de interação na aula, etc. O professor deve informar e conduzir seus alunos em direção aos objetivos que lhes são externos, transmitir um conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. As relações que se exercem na sala de aula são feitas longitudinalmente, em função do professor e do seu comando.

Com efeito, na escola tradicional, as iniciativas cabiam ao professor. Dessa forma, o essencial era contar com um professor que atuasse como modelo. As escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um

---

<sup>11</sup> Professora do programa de Pós-Graduação em Educação/UEM, Coordenadora do Grupo de Estudos e de Pesquisa sobre a História dos Campos Disciplinares (GEPECADIS)

<sup>12</sup> As abordagens pedagógicas (ou tendências pedagógicas), geralmente são classificadas em: Tradicional; Cognitivista ou Humanista, também reconhecidas como tendência escolanovista; Comportamentalista ou Tecnicista e, por fim as abordagens críticas, também chamadas de histórico-crítica, sócio-cultural e dos conflitos sociais. É preciso perceber que as abordagens não podem ser entendidas como justapostas, já que uma não começa quando outra termina, há múltiplas implicações e fluidez entre elas.

professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2007, p.6).

Vê-se, então, que o professor é o grande artífice de toda configuração de uma educação reconhecida tradicional. Ele torna-se o centro de todo o processo conduzindo de forma diretiva e autoritária as atividades em classe, o que lhe vale, muitas vezes, o título de severo.

Com bases nesses fundamentos, Martins (2008, p.37) corrobora que, na abordagem de ensino tradicional, a relação entre professor e aluno tem o professor como centro do processo. É ele quem detém o conhecimento e o transmite, observando a sequência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre.

Por conta dessa postura mais “monopolizada” no professor e mais passiva dos alunos, há uma reação sistemática à pedagogia tradicional, conforme se pode constatar em citação de Silva (2008, p.31):

Na primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira, tida como tradicional do ponto de vista dos métodos e conservadora do ponto de vista político, não favorecia o cumprimento da gigantesca missão da educação. O modelo educacional intelectualista, autoritário e conservador, em dissonância com o espírito científico do momento, indicava a necessidade de uma nova escola, que contribuísse para a implementação das mudanças necessárias. Nesse contexto, o movimento da escola nova ganha visibilidade a partir de 1924.

A escola nova<sup>13</sup> surge com a intenção de se opor ao método tradicional, além de propor novos modelos técnicos e metodológicos de ensinar e aprender.

Ainda de acordo com Silva (2008, p.32):

Os ideais escolanovistas fundamentaram-se em princípios como ação da escola exercida sobre o indivíduo; escola como mecanismo de restabelecimento do equilíbrio social, vinculação da escola com o meio social [...].Em torno desses princípios, as escolas e os preceitos metodológicos se transformam, tendo em vista a necessidade de acompanhar a mudança de foco proposta pela Escola Nova – do professor para o aluno, que é colocado em situações didáticas nas quais possa desenvolver suas capacidades intelectuais, criativas, verbais, artísticas, corporais e de escrita, cabendo ao docente mediar sua ação, organizando situações de aprendizagem adequadas às características individuais.

---

<sup>13</sup> De acordo com Libâneo (1991), a Pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana entre outras. Todas, de alguma forma, estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição à Pedagogia Tradicional.



Inspirados na tendência progressivista, conforme Libâneo (1991, p. 65), a escola nova considerando o aluno como sujeito da aprendizagem, prega que:

O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. [...]. O centro da atividade escolar não é o professor e nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem [...].

O professor na escola nova, como destaca Saviani (2007, p.9), agiria como:

[...] orientador e estimulador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, bibliotecas de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Martins (2008, p.40), ao tratar da dimensão didática do processo educacional no contexto da abordagem escolanovista, ratifica que:

[...] a interação entre professores-alunos vai deslocar o centro do processo do professor para o aluno. Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. Este passa a ter um papel ativo, participativo; ele é considerado agente da sua aprendizagem.

Diante de tal quadro, vê-se o apelo ao surgimento de um novo educador para gerir essa nova escola, uma vez que “as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática pedagógica dos professores” (SAVIANI, 2007, p. 444). E eis um drama do professor: as tendências pedagógicas surgem e muitas vezes os professores não estão prontos - ou porque não foram preparados ou porque o próprio ambiente educacional não está apto para absorvê-los.

Assim, ser tradicional passou a ser quase um insulto, como afirma Charlot (2008, p.24). Porém, cabe salientar aqui a posição do autor: ele acredita que a escola, seja qual for o seu funcionamento ou sua pedagogia, não pode perder de vista todos os elementos que se estabelecem numa pedagogia dita tradicional. O professor deve conferir grande importância à disciplina, ao respeito e à polidez, pois deixar de lado essa postura torna-se um tanto contraditório, “uma vez que a

sociedade contemporânea reclama da escola que já não educa as crianças, não ensina a polidez aos alunos, não consegue conter a violência, impor autoridade, etc.". Tal asseveração vem confirmar a real fluidez entre as abordagens.

Enquanto a escola nova surgiu como reação ao modelo tradicional, outro modelo se firma no campo educacional aliado à emergente industrialização e tecnificação da sociedade: o tecnicismo. Araújo (1995, p.16) evidencia que todo o movimento de valorização da técnica não é específico do campo educacional, mas parte constitutiva do processo de modernização. Ou seja, o tecnicismo além de ser um tecnicismo político, econômico, administrativo etc., adentra a sala de aula e torna-se também pedagógico.

Silva (2008 p. 34) auxilia a visualizar um modelo de aula tecnicista ao afirmar: que:

A aula tecnicista é invadida por materiais de instrução programada e instrução modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte utilização do livro didático, enfatizando a tendência de reprodução da realidade por modelos predefinidos, fortalecendo a ideologia política do momento. Há também a utilização dos multimeios para a educação de massa, nos moldes do ensino supletivo e da tele-educação, e a avaliação escolar com função somativa, que reproduz os interesses da política dominante no momento, visando ao controle sistemático e contínuo. Sempre, ao final do processo, há a ênfase no produto acabado, desconsiderando a educação como processo.

No modelo tecnicista, as práticas e as formas de interações pedagógicas estão sustentadas no ideal de "aprender a fazer", como propõe Martins (2008). Configura-se assim um novo entendimento da relação professor-aluno, uma vez que tal dimensão técnica da educação nos faz prever que o trabalho do professor evidentemente sofre interferências se comparado aos modelos anteriores ao tecnicista.

Nessa perspectiva, à interação entre professores e alunos acresce-se um terceiro elemento que passa a determinar a ação daqueles, colocando-os na condição de executores de tarefas. É o planejamento elaborado por um grupo de especialistas. Com efeito, ocorre a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, em última análise, entre teoria e prática. Assim, o planejamento passa a ser o centro do processo. O professor passa ser controlador [...] passa a ser um executor de tarefas; ele não participa nem do planejamento, nem da avaliação do seu trabalho. Quanto ao aluno, passa a ser um receptor que executa tarefas prescritas no planejamento; o importante é que saiba fazê-las bem (MARTINS, 2008, p.43).

Se nos moldes tradicionais ele era o centro do processo e se na escola nova ele sai de cena para dar lugar de protagonista aos alunos, nos moldes do tecnicismo

“visualiza-se o professor, que pedagogicamente bem planeja e bem age sobre o aluno, mediado, centralmente, por métodos e técnicas de ensino e tecnologias que garantem a sua ação efetiva e eficiente: *professor→métodos/técnicas/tecnologias/←aluno*” (ARAÚJO, 2008, p. 52).

De acordo com Martins (1996, p.83), esse modelo fica claramente expresso na dimensão pedagógica quando:

[...] os procedimentos didáticos passam a ser denominados por estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos, agora bem específicos, considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade. Enfatiza-se a necessidade de formar um ‘novo professor’ tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país.

Avançando em relação aos modelos que situam ora os alunos, ora o professor e ora a técnica como centro do processo de ensino, as abordagens progressistas vêm sinalizar para o apelo de uma educação que leve em conta as realidades sociais, servindo como esforço de superação dos problemas da desigualdade evidenciados pelas disparidades entre a classe dominante e dominada<sup>14</sup>.

Tais abordagens apoiam-se nos ideais marxistas e, portanto, em oposição à concepção burguesa do conhecimento na qual a atividade educacional é orientada no sentido de garantir interesses de uma minoria que planeja e controla o tipo de conteúdo que deve ser repassado nas instituições de ensino a fim de consolidar seus objetivos de manutenção e conservação das estruturas sociais.

Sendo assim, atuar de forma progressista significa considerar os interesses das classes trabalhadoras, levando em conta seus anseios quando da elaboração das propostas de ensino, ampliando-se, portanto, “o conceito de democratização da escola: antes, só acesso; agora acesso e permanência. [...]. Distribuir os bens, a renda e o conhecimento” (MARTINS, 1996, p.86).

Em Libâneo (1983) encontramos evidências sobre o papel do professor nas tendências progressistas, ao considerar que o trabalho docente valoriza um saber vinculado às realidades sociais, relaciona a prática vivida pelos alunos com o saber sistematizado e socializado pelas escolas, além de difundir conteúdos indissociáveis das realidades sociais.

---

<sup>14</sup> O sentido e a idéia de classe dominante e dominada é utilizada aqui tomando como base os dizeres de Saviani no livro *Escola e democracia*.

[...] o esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação ativa (LIBÂNEO, 1983, p.18).

Já para Martins (2008, p.45), a interação entre professor e aluno se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. O aluno é considerado um ser histórico, sujeito do processo, portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente. Assim, o centro do processo não está nem no professor, como na abordagem da transmissão-assimilação, nem no aluno, nem no planejamento. O centro do processo desloca-se para a práxis social de ambos.

Dentro das linhas gerais expostas aqui, pontua-se que os pressupostos teóricos e metodológicos das diversas tendências pedagógicas constituem indicativos das práticas e atitudes dos professores. Os sistemas educacionais flertam com as tendências pedagógicas e, dessa maneira, há um reflexo na postura do professor diante do seu papel de ensinar. Queluz & Alonso et al (1999) lembram que os professores estavam acostumados a um trabalho bem definido – o ensino e transmissão de conhecimentos - e na atualidade eles se veem diante de uma situação totalmente nova e reconhecem muitas vezes a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o seu ensino. Percebe-se, assim, que o papel do professor, dentro de um parâmetro histórico, vai adquirindo dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais mais amplas e complexas.

Os debates e a pesquisa sobre formação de professores têm revelado uma preocupação constante com as práticas docentes frente toda complexidade atual do cotidiano escolar. É “no embate com a realidade escolar que antigas certezas caem por terra e exigem cada vez a busca e o entrecruzamento de saberes” (CAMPOS; PESSOA, 1998 ,p.184).

Para encaminhar as análises do bom professor pela ótica do aluno de Ensino Médio, considero importante, na sequência, apresentar um breve percurso histórico desse nível de ensino e campo de atuação do professor sujeito da pesquisa em duas realidades distintas: escola pública e escola privada.

## 4 ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PERCURSOS

O objetivo deste capítulo é traçar um breve percurso histórico do nível de ensino em que atua o professor, sujeito dessa pesquisa, em duas realidades distintas: escola pública e escola privada. Isso porque se entende que a existência dessas duas realidades tem determinantes histórico-sociais que podem implicar em perfis distintos do “bom professor”, objeto desse estudo.

Assim, o intuito será demonstrar aspectos referentes à origem do ensino de segundo grau (atualmente conhecido como Ensino Médio), seus processos de desenvolvimento no decorrer da história e as características inerentes a esse nível de ensino no contexto de educação pública e privada, tendo em vista verificar se as características do bom professor diferem ou convergem nessas duas realidades de ensino.

A proposta com o presente capítulo, portanto, é fazer uma descrição sobre a situação do Ensino Médio atual. Não se pretende essencialmente rever as deficiências que tangem essa etapa do ensino, apesar de que em algumas partes do texto possa parecer ao leitor que se objetiva denunciar alguns fatos essencialmente preocupantes sobre escola média a partir das condições presentes nas instituições da qual ela faz parte e dos desafios apresentados pela realidade social e econômica.

### 4.1 UM BREVE HISTÓRICO

Remeter-se à história da educação brasileira e, portanto, reportar-se ao passado, significa apropriar-se dos aspectos que fazem compreender os diferentes formatos e as possíveis identidades que o Ensino Médio vem assumindo no decorrer do processo de nacionalização do ensino e até mesmo antes dele.

Vale ressaltar que antes de 1930, de acordo com Gonçalves e Pimenta (1990), a estrutura do ensino no país não era organizada com base em um sistema nacional e cada estado mantinha o seu respectivo sistema sem articulação entre si e todo o ensino secundário caracterizava-se por ser preparatório para o Ensino Superior.

Faz-se necessária a análise de alguns aspectos significativos da história como condição de entendimento da posição que o Ensino Secundário tem tomado ao longo da organização do sistema educativo brasileiro. Muitos aspectos poderiam ser abordados aqui, mas a intenção não é fazer um apanhado geral de todos esses pontos, apenas tentar visualizar o contexto social, político e econômico do processo de implantação do Ensino Secundário, tendo em vista compreender o perfil do bom professor nesse nível de ensino nos dias atuais.

Com efeito, pode-se perceber que é por meio dos desdobramentos dos problemas que atingem o Ensino Médio e das “identidades” tão diversas que fazem esse nível de ensino, inclusive no que diz respeito à nomenclatura (Ensino das Humanidades, segundo grau, científico, clássico, profissionalizante), que ele é considerado, até hoje, como uma etapa do ensino penalizada pelos interesses de determinadas classes e permanece sem uma identidade própria e definida.

A educação secundária não fica, dessa maneira, ileso frente às mudanças no cenário econômico e político do país e é constituída, desde a sua criação, para atender interesses das classes que a pensaram. De acordo com Braslavsky (2002, p.198), o ensino secundário originou-se como:

[...] alternativa contida em si mesma, de educação formal para os setores dirigentes das sociedades européias. Seus inventores não a conceberam como um momento num sistema educativo estruturado por níveis, mas como segmento num sistema educativo estruturado em vias paralelas, para uma sociedade constituída por estamentos, que poderia ser representada graficamente sob a forma de blocos superpostos e quase sem interconexões nem possibilidades de trânsito de um para outro”

A reforma Constitucional de 1834 reflete, desde tempos remotos, a prudência em se manter o controle do ensino secundário. Tal reforma até permitia que as províncias tivessem o direito de legislar sobre a instrução pública, porém, o ensino secundário destinado ao acesso às escolas superiores que estavam centralizadas e submetidas ao poder imperial deveria ter em seu currículo os conteúdos estabelecidos pela academia, uma vez que a aprendizagem desses conteúdos era necessária para o ingresso nela. Portanto, “apesar da descentralização instituída pelo ato adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o império” (HAIDAR, 1972, p.19).

Na sua origem, o ensino secundário tinha como finalidade formar os alunos para se submeterem aos exames “preparatórios” realizados ora nas faculdades

existentes, ora no colégio Pedro II. Não se fazia menção de profissionalização ou preparação para o trabalho em nível de Ensino Médio.

O que se percebe é que o Ensino Médio tem sofrido várias modificações no decorrer da história brasileira:

[...] passou por várias transformações [...] boa parte delas por meio de decretos e leis educacionais. Dentre os principais, destacou-se o decreto 21. 241, de 14 de fevereiro de 1932, assinalado pelo ministro Francisco Campos, que consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário no Brasil. (SILVEIRA, 2005, p.17).

Conforme afirmam Gonçalves e Pimenta (1990), os decretos da Reforma Francisco Campos organizaram o *ensino secundário*, dividindo-o em dois ciclos: Fundamental, com duração de cinco anos (equivalente ao que, posteriormente, se chamou de “ginásio”) e o Complementar, com duração de dois anos, com a finalidade de adaptar os alunos às futuras especializações profissionais a serem obtidas no ensino superior.

Vale mencionar que Kuenzer (2007) afirma que o Ensino Médio ou Secundário de 2º ciclo só passa a se estruturar efetivamente como curso, com estudos regulares, em 1942 com a Reforma Gustavo Capanema. Antes disso a Reforma Francisco Campos (1932) apenas deu início à estruturação do que seria mais tarde o 2º ciclo Secundário, com a criação dos cursos complementares.

Em 1961, sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, “em função do desenvolvimento industrial e do setor de serviços, passa-se a reconhecer e a viabilizar outros saberes, não só os de educação geral” (GOMES, 2006,p.38). Há aqui uma tônica na tentativa de aliar conhecimentos gerais com perspectivas ocupacionais e profissionais.

Kuenzer(2007) confirma e sustenta tal prerrogativa ao citar que:

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, acabaram por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral, na etapa que se caracteriza como tradicional nova do ponto de vista educativo (KUENZER, 2007, p.15).

A partir da década de 1970, mais exatamente com a lei 5692/71, o ciclo colegial do Ensino Médio transformado em Ensino de Segundo Grau, torna compulsório o oferecimento de algum tipo de profissionalização para os alunos desse nível de ensino. O que muitos autores corroboram é que essa lei veio avariar

tentativas de equiparar os cursos superiores, destinado à elite e à classe dirigente, e os cursos técnicos (cursos profissionalizantes em nível médio), voltados às classes subalternas.

A consolidação dessas finalidades do Ensino Médio com o modelo em vigor no Brasil em 1971, admitia, portanto, dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação destinada ao preparo do estudante para acesso ao nível superior e uma formação de caráter profissional.

Mantinha-se, pois, a dicotomia tradicional do ensino de nível médio: para uns, a oferta de algum curso de uma especialidade de escola técnica reconhecida e a possibilidade da obtenção de um diploma registrado na forma da lei; para outros, a oferta de cursos “acadêmicos”, desvinculados do mundo do trabalho e voltados à preparação de seus alunos para ingresso na universidade (FRANCO, 1994, p.24).

Pode-se inferir que muitos dos determinantes da dualidade impregnada no Ensino Médio estão para além dos muros da escola. Eles estão na maneira como as classes sociais se apresentam e nos objetivos almejados por cada uma dessas classes, levando-se em conta os meios como cada uma delas luta para atingi-los.

A partir de 1980 em diante, o ensino de segundo grau apresenta mais modificações. Como retrata Silveira (2005), cai a obrigatoriedade de a formação do segundo grau oferecer uma profissionalização. Segundo a autora o processo de redemocratização do país passou a reivindicar a necessidade de adaptar a Educação a um novo momento histórico. Iniciou-se um longo período de discussão que culminou com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que remetia à necessidade de se dar ao Segundo Grau, ora renomeado de Ensino Médio, uma legítima vocação.

A lei (9394/96) preconiza que o Ensino Médio deverá ter, além de outras finalidades, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental que possibilitem o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante, seu aprimoramento como pessoa humana e a compressão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Essa lei também enfatiza a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (LDB 1996, art. 4º, II).

Um dos aspectos principais da citada lei (9394/96) é a separação do Ensino profissional da educação regular, “sendo a formação técnica um complemento da Educação geral e não um pedaço dela” (KUENZER, 2000).



Pretende-se, assim, consolidar uma identidade própria para o Ensino Médio, e para isso parece ser necessário tentar visualizar e compreender um possível perfil atual desse nível escolar. Percebe-se que muitos estudos feitos até agora sobre o Ensino Médio apontam dados sobre como ele se encontra e sobre suas características, para, a partir daí, sugerirem mudanças e propostas de consolidação efetiva, igualitária e unitária dessa etapa escolar.

No artigo intitulado “A escola média: um espaço sem consenso”, viu-se que Nora Krawczyk<sup>15</sup> analisa dados de uma pesquisa financiada pela Fundação Ford na qual pesquisadores enfocaram 18 escolas de três estados diferentes, acompanhando e avaliando a implementação das reformas do Ensino Médio nesses colégios. No presente artigo, a autora afirma:

A situação atual do Ensino Médio encerra várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse grau de Ensino Público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos – políticos, sociais e econômicos - diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do Ensino Fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e a melhoria desse nível de ensino (KRAWCZYK,2004,p.115).

É importante considerar que nas duas últimas décadas, assistiu-se no Brasil um progressivo alargamento da Educação Básica. Presenciou-se a universalização do Ensino Fundamental como prioridade para o governo federal. A consequência foi um aumento no número de concluintes desse nível de Ensino e, por conseguinte, uma procura maior pela escola média, que pareceu não estar preparada para atender a nova demanda de alunos, seja pelas características diversas desses alunos, seja pelos muitos motivos que justificavam a procura pelo nível médio de ensino.

A esse respeito, Oliveira (2004, p.160) escreve:

O mais imediato desafio que se coloca, na atualidade, é a premência em se responder à oferta do Ensino Médio para toda a população demandante, pois isso implica o desenvolvimento de estruturas de atendimento para essa etapa de ensino capazes de responder à crescente procura por matrícula dos egressos do Ensino Fundamental. Isso porque as políticas de focalização do Ensino Fundamental têm resultado em aumento significativo do contingente de seus concluintes, o que tem levado, em números expressivos, a demanda por matrícula no Ensino Médio.

---

<sup>15</sup> Professora doutora no departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, na faculdade de Educação da Unicamp.

## 4.2 DAS CONTRADIÇÕES E INDEFINIÇÕES À BUSCA POR LEGITIMAÇÃO VOCACIONAL

O Ensino Médio no Brasil, como destaca Kuenzer (2007), tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*.

A busca por uma vocação desse nível de ensino é justificada pela histórica indefinição do Ensino Médio, sendo essa uma das questões nodais que valem ser frisadas. Ele se encontra “espremido entre uma proposta de continuidade do 1º grau – constituindo-se, assim, no segundo ciclo de ensino fundamental – e pressionado pela demanda de vir a ser a porta de entrada para o ensino superior” (FRANCO, 1994).

Kuenzer(2000, p.25) assevera ainda que:

Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de uma concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões.

A dualidade estrutural assumida pelo Ensino Médio tem relação direta com aspectos de exclusão e inclusão social. Os alunos que não conseguem boa preparação nesse nível de ensino sabem que deverão enveredar pelo caminho do trabalho, ou seja: deverão assumir funções instrumentais e técnicas. Já estudantes que conseguem um bom e elevado grau de conhecimento, oferecido por um ensino médio de boa qualidade, provavelmente seguirão um caminho que os levará a desempenhar funções mais intelectuais e de ordem acadêmica.

A afirmação do parágrafo precedente nos remete a um ranço histórico de fragmentação e separação entre as classes, bem traduzido pelas palavras de Lima (1971, p.41):

[...] historicamente, o currículo da escola média (antes que aparecessem as escolas profissionais) abrangia, como ainda hoje, dois graus: o trivium (1º ciclo) e o quadrivium (2º ciclo), cujas disciplinas pretendiam corresponder às artes liberais, isto é, às artes que deviam ser aprendidas pelos homens livre [...] sendo as escolas da época destinadas a elites muito restritas, não se

cogitava de introduzir nos currículos disciplinas que tivessem qualquer ligação com o artesanato. Os filhos dos nobres e da burguesia nascente não precisavam aprender a usar as mãos e preocupar-se com “coisas práticas”, tidas como desprezíveis. Os filhos do povo aprendiam o artesanato e as profissões, agregando-se como aprendizes aos “mestres-de-ofício”. Só muito depois foram aparecendo as escolas profissionais, que ainda hoje guardam o ranço de escola destinada aos pobres e aos que não têm “sangue azul”.

Kuenzer (2000) alerta para uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento de forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução do outro.

Corroborando com o exposto, toma-se de Antunes (2005, p.268) a seguinte citação:

O fato é que, historicamente, a Educação sempre viveu uma situação dual: de um lado estavam as classes privilegiadas, classes estas que seriam as detentoras do poder e organizadoras de vida social. A estas a escola deveria oferecer uma formação geral, intelectual, humanista e direcionada para que elas pudessem manter sua posição hegemônica. Do outro lado estavam as classes menos favorecidas, portanto, periféricas, para as quais bastariam uma educação técnica, profissionalizante, que garantisse a condição de subalternidade.

Servindo de comprovação, ou pelo menos de ilustração ao exposto acima, Krawczyk (2009) se apóia em dados da PNAD<sup>16</sup>, ao afirmar que:

De acordo com dados do PNAD 2006, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual. Consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% frequentava essa etapa do ensino.

Como cita Cunha (1975), a política educacional passou a atribuir ao novo Ensino Médio profissional uma função contenedora, a fim de barrar a crescente demanda de matrículas no Ensino Superior, uma vez que os jovens teriam uma habilitação oferecida em nível médio. Nota-se que há uma busca pelo afunilamento da passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior “que não advém de uma incapacidade ou de uma incompetência do Ensino Médio, mas sim de toda uma estrutura social e política muito ampla, da qual o Ensino Médio é apenas uma engrenagem” (SILVEIRA, 2005, p.21).

---

<sup>16</sup> Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que busca, anualmente, traçar um retrato do país. Em 2006 foram entrevistadas 410.241 pessoas em 145.547 domicílios em todo Brasil.

Nesse sentido, há uma estrutura social e política que tem nas mãos o poder de apresentar um Ensino Médio excludente e discriminatório, com uma máscara de traços democráticos e universais. Para analisar tal situação, basta fazer algumas reflexões: Como fazer com que o jovem compreenda fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos em escolas sem laboratórios e recursos apropriados? Tal fato é agravado pela recomendação do Banco Mundial em priorizar o Ensino Fundamental, já que sai muito caro investir em cursos profissionalizantes. Como aprimorar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do jovem, se as políticas públicas se estruturam sobre pilastras excludentes “justificadas pelo demérito individual, uma vez que são dadas ‘oportunidades iguais’ a todos?” (KUENZER, 2000 p.33).

Diante do exposto, é evidente que não se pode inferir sobre temas escolares sem levar em conta o contexto social, político, cultural e econômico no qual a escola está posta, pois como assevera Kuenzer (2000, p.25):

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má fé.

A estrutura assumida atualmente pelo Ensino Médio demonstra uma articulação visível desse nível de ensino com os interesses de determinadas classes sociais. “As barreiras ao acesso inicial, a permanência e a conclusão do ciclo incluem obstáculos relacionados com a escola, com o lar ou com a comunidade, bem como numa escala mais ampla, com a sociedade.” (UNESCO, 2003). Tal aspecto se torna mais evidente ao se analisar os contextos públicos e privados no qual o Ensino Médio está inserido.

A luta para democratização do Ensino Médio ou, ao menos pela iniciativa de redução das desigualdades geradas por ele, deve ser realizada em duas frentes: a pedagógica e a social. Aqui, vale lembrar Palacios (1979, p.18) ao afirmar:

Aqueles que colocam a transformação escolar como condição “sine qua non” da transformação social, bem como os que acreditam não ser possível a mudança escolar sem transformação social, situam o problema em uma perspectiva abstrata e impossível; nem uma revolução escolar gera automaticamente um novo tipo de sociedade, nem uma revolução social produz, por si mesma, homens novos, polivalentes. De fato, só a dialética das mudanças a nível social e a nível de cada espaço social (a escola é um deles) é capaz de realizar a transformação

### 4.3 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO: ASPECTOS RELEVANTES

A educação constitui-se situada histórico-social e culturalmente, por isso é crucial ampliar o olhar para além do espaço escolar em si e visualizar a amplitude do processo educacional. Sabe-se que historicamente a tradição educacional retrata um favorecimento pelas classes elitistas e economicamente privilegiadas. Além disso, admite-se que, apesar da dilatação da escola pelos meios mais populares, ela continua atendendo interesses de uma parcela minoritária e dominante da sociedade.

Quando se busca definir o termo escola no dicionário<sup>17</sup>, encontram-se os seguintes significados: estabelecimento público e privado onde se ministra ensino coletivo; conjunto de pessoas que segue um sistema de pensamento, uma doutrina, um princípio estético, etc. ou aquilo que é adequado para transmitir conhecimento, experiência e instrução. Entende-se que apesar dessas definições, os objetivos e motivos que justificam a escola desde o seu estabelecimento modificam-se com as mudanças do sistema e modos de produção que a circundam.

Connel (1995), ao discutir a questão da educação, afirma que no início do século XX os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas. Ainda segundo o autor, houve uma série de movimentos sociais na luta contra a segregação escolar e a favor de uma escola secundária abrangente e de uma universidade para os grupos excluídos. Porém, “no interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minoria étnicas continuavam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média” (CONNEL, 1995, p.12).

Há que se enxergar a imagem de uma minoria em desvantagem refletida no quadro educacional que segrega e exclui. Em relação a isso, Connel (1995, p.17) ainda considera:

[...] o ponto fundamental é que a desigualdade de classes é um problema que atravessa todo o sistema escolar. As crianças pobres não estão diante de um

---

<sup>17</sup> O dicionário utilizado para pesquisa do termo escola foi: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

problema isolado. Estão diante dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo.

Ao se analisar o espaço educacional público e privado, verifica-se um quadro que confirma o que foi dito acima: vê-se um cenário de desvantagem e contradições. Além disso, constata-se que o aparelho escolar tem sido um reprodutor das relações de produções capitalistas. Quanto a isso, Santos (1992, p.116) lembra do Manifesto Comunista<sup>18</sup> de 1848, onde Marx e Engels reconhecem a importância da educação para os trabalhadores e denunciam que o sistema escolar era restrito aos filhos dos burgueses.

Catani e Kieling (2007), no artigo intitulado: A escolarização das classes abastadas, destacam que de certa maneira o problema da formação escolar para setores privilegiados no Brasil passou despercebido por décadas. Houve referência às escolas elitistas, mas a preocupação começou a ser a redução das desigualdades e incluir todos no sistema. De acordo com os autores, milhares de artigos e centenas de obras foram publicados com o foco direcionado às dificuldades dessa inclusão (falta de recursos e de políticas continuadas, má qualidade do ensino e formação dos professores) e, sobretudo, voltado às necessidades da população mais vulnerável e pobre.

É preciso evocar Bourdieu, uma vez que o autor é referência essencial quando o tema discutido é a escola enquanto instância de reprodução. O autor assevera que o sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p.41). Ao discutir sobre o jogo de dominação e reprodução de valores, reconhece a “rigidez” extrema de uma ordem social que legitima às classes sociais mais favorecidas o monopólio sobre a utilização da instituição escolar, detentora dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural.

Ou seja, acredita-se que a escola relega alguns alunos a um destino previamente traçado e que a “desigualdade social estaria transformada, a partir das práticas pedagógicas, em desigualdade propriamente escolar” (CARVALHO, 1984, p. 14).

---

<sup>18</sup> O *manifesto comunista* foi publicado em 21 de fevereiro de 1848, escrito pelos teóricos conhecidos como socialistas científicos: Karl Marx e Friedrich Engels, que partem de uma análise histórica, distinguindo as várias formas de opressão social durante os séculos e denunciando a burguesia como uma classe vigente opressora.

Saviani (1993), ao escrever sobre a hegemonia da classe dominante, atesta que apenas pelo domínio de um conhecimento relevante e significativo e pelo domínio da cultura que a classe dominada terá armas para lutar contra a farsa do ensino que lhe é oferecido. Segundo ele:

Se os membros das camadas populares não dominam conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para consolidar e legitimar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1993, p.66).

Dessa forma, acredita-se que a escola não deve ser meio de reprodução de um sistema que exclui e estratifica. Ela deve estar inserida num contexto de lutas de classes e criar espaços de superação das desigualdades entre elas. Vale citar Mascarenhas (2004, p.27) ao destacar:

Vale salientar o quanto é importante para a educação da classe trabalhadora a reivindicação da garantia do ensino público, gratuito e de boa qualidade. Essa é uma bandeira que não interessa apenas aos profissionais da educação, que são aqueles que mais intensamente a tem difundido, mas interessa a todos que se comprometam com uma sociedade mais justa e democrática. Muitas vezes, a abrangência desta bandeira não é percebida, parecendo ser um aspecto específico da luta dos trabalhadores organizados da área da educação. No entanto, essa tem um caráter bastante amplo e um poder de aglutinação que em muitos momentos tem sido pouco potencializado. Garantir a todos o acesso à educação e garantir à classe trabalhadora uma formação ampliada (formação geral, formação profissional e educação política) significa contribuir para a construção de uma vida social mais digna

Ao discutir sobre a escola e mudanças sociais, Cavaco (1992) reconhece que a instituição escolar assegura a continuidade de dinâmicas perpetuadoras do poder, mas nos traz algumas reflexões para pensarmos a escola como um meio de mobilização, mudança e criatividade.

De forma quase que generalizada considera-se a escola em crise. Para muitos, evidencia-se como determinante a sua dimensão conservadora, de reprodução do sistema, geradora de esquemas normalizadores de adaptação que conduzem ao conformismo, à anomia, à aceitação acrítica de constrangimentos e sujeições. Mas será só assim? Será que não representa também o ainda imperfeito resultado de um imenso esforço social no sentido de criação de oportunidades para os mais desprotegidos e um dos poucos lugares onde é possível o convívio vivencial entre pessoas situadas em estratos econômicos e sociais diferenciados? Não será também que, constituindo um sistema, tem de estar aberta à mudança que se insinua cotidianamente de forma intersticial nos processos que se

desenrolam no seu espaço, através das pessoas e dos seus projetos, que emergem, por vezes, fugazmente, quando as experiências, os saberes e os desejos se interfecundam? (CAVACO, 1992, p.158).

O cenário exposto acima serve como pano de fundo para adentrar-se nas condições sobre os espaços de ensino público e privado, uma vez que se evidenciam as diferenças culturais, pedagógicas, econômicas e estruturais de ambas.

É importante registrar que um dos indicadores dessa disparidade entre a rede de ensino público e a rede privada são os resultados do ENEM<sup>19</sup>. Tais resultados indicam que das mil escolas do país que obtiveram as notas mais baixas em 2008, 965 pertencem à rede pública. Já na ponta de cima do *ranking* ocorre o inverso. Há uma predominância das escolas da rede particular de ensino. Das mil escolas mais bem avaliadas, apenas 36 pertencem à rede pública, ou seja, somente 3,6%. Paradoxalmente, 85% dos estudantes de nível médio no país frequentam estabelecimentos mantidos pelos governos estaduais<sup>20</sup>

Além disso, mais uma distinção se faz perceber: a finalidade e os objetivos dos alunos que cursam o Ensino Médio inseridos em contextos tão diversos. Vale lembrar que se pode até ter alunos almejando os mesmos objetivos, apesar de estarem em universos tão pouco semelhantes, porém as condições para que ambos atinjam as metas desejadas podem ser bem diferentes nos dois contextos.

Para alguns setores sociais, cursar o Ensino Médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho, etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na Universidade). A questão está naquele grupo social para qual o Ensino Médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. (KRAWCZYK, 2009, p.9)

Assim, os aspectos de indefinições que dão forma e caracterizam o Ensino Médio podem ser analisados levando-se em conta os contextos públicos e privados nos quais esse nível de ensino está presente e as motivações dos sujeitos jovens que estão inseridos neles.

<sup>19</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho de estudantes da escola pública e privada no fim da escolaridade básica.

<sup>20</sup> Dados pesquisados no *site*:

<https://conteudoclipingmp.planejamento.gov.br/cadastrros/noticias/2009/4/29/enem-mostra-a-falencia-das-escolas-publicas-nos-estados>. Alguns estudiosos destacam que os resultados do ENEM às vezes são distorcidos para favorecer uma minoria que domina os meios privados, fazendo o jogo do fortalecimento da iniciativa privada na educação. Não irei adentrar por esse caminho na presente pesquisa, mas quis citar tal posição a fim de abrir perspectivas para novas reflexões.



Com efeito, não se pode perder de vista a consideração de alguns autores a respeito de fatores intrínsecos relacionados à personalidade dos jovens. Aberastury e Knobel (1981) enfocam as características inerentes à própria circunstância evolutiva dessa etapa. Dentre elas tem-se: a busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversas intensidades; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica desse período da vida; uma separação progressiva dos pais; e constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Vale mencionar que alguns estudiosos, como Vianna (1997) apud Spósito, (2004, p.74), afirmam que ao se atribuir à juventude certas características, como instabilidade e fluidez, mudanças intensas e certa indefinição de rumos na trajetória existencial, na verdade, está-se negando sua especificidade, uma vez que na vida contemporânea essas características acompanham a vida de todos os indivíduos, independente de sua faixa etária e, por essas razões, é preciso caracterizar o momento do ciclo de vida a partir de outros critérios, sem naturalizá-los.

Também é importante considerar as condições socioeconômicas dessa juventude que compõe o alunado do Ensino Médio. A propósito, Lima (2004), ao salientar aspectos sobre juventude e Ensino Médio, faz um alerta para o quadro negativo que o Brasil apresenta no que se refere à população jovem:

Verifica-se efetivamente uma exclusão educacional com repercussão na carreira dos indivíduos e na dinâmica social. Exclusão, como se sabe, de jovens de camadas populares, que deixam de ter acesso a conhecimentos, a um processo de qualificação e a um espaço que idealmente deveriam contribuir fortemente para formação da cidadania. Dadas as características do sistema educacional hoje, em particular do ensino médio, com a concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe, portanto, uma profunda reflexão sobre o papel e as necessárias mudanças nessas escolas (Lima, 2004, p. 95).

O que tem se constata historicamente é a ideia de que os alunos que fazem o Ensino Médio público têm pouca chance de adentrar as portas das universidades, e por isso enveredam pelo curso técnico em busca de uma capacitação profissional tendo em vista conseguir um trabalho apenas com o certificado de conclusão do nível básico.

Já para os alunos da rede privada de ensino, o Ensino Médio tem um significado propedêutico, uma vez que os prepara para terem sua formação profissional num nível além dele, o nível superior.

É importante observar que os estudantes das escolas médias públicas encontram dificuldades para terem acesso ao nível superior devido a problemas estruturais que determinam sua frágil formação, em comparação com alunos que estudam nas escolas privadas, as quais dispõem de recursos didáticos e humanos preparados para inseri-los na universidade e num mercado de trabalho cada vez mais seletivo e excludente.

Essa desigualdade é revelada pelos recursos de medição da qualidade do ensino propostos pelo governo. Constata-se pelo IDEB<sup>21</sup>/2005 que o Ensino Médio nacional obteve nota 3,4. Para estudantes da rede privada o índice foi de 5,6, caindo para 3,1 nas escolas da rede pública. Considerando que a escala vai de zero a dez, pode-se até inferir que a aprendizagem pode não estar tão satisfatória nos dois contextos, mas ela parece estar visivelmente comprometida nas escolas públicas

Se formos considerar as discussões entre educação e trabalho, ainda se tem uma nova dimensão a ser considerada: a empregabilidade dos jovens advindos das escolas públicas e privadas. Aqui são bem-vindas as palavras de Krawczyk (2009, p.15):

Numa época de desemprego massivo, a formação estabelece hierarquia entre os jovens de classes populares e, por isso, o diploma é um motivo, ainda que frágil, para os alunos estudarem. Embora o conhecimento também seja reconhecido pelos jovens como elemento de diferenciação, os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e do seu alunado. De qualquer maneira, a assombração do desemprego obriga-os a continuar estudando ou a buscar outras estratégias para obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade, ainda que remota, aparece como uma possibilidade interessante para o futuro, pois permite retardar o problema do desemprego

A situação do Ensino Médio público parece se agravar se ele é oferecido no período da noite. De acordo com Oliveira (2004, p.164), o ensino noturno é muitas vezes caracterizado como:

---

<sup>21</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007. Ele mede a qualidade da educação que vai numa escala de zero a dez. Alguns autores trazem em seus textos dados do IDEB e colocam 2005 mesmo ele sendo criado em 2007. Isso ocorre pelo fato do novo indicador ter utilizado nas suas primeiras medições dados que foram levantados em 2005.

[...] um arremedo, uma cópia malfeita do ensino realizado no período diurno, sem identidade própria. Assim ele seria ministrado sem o rigor encontrado no diurno, com facilidades justificadas pela natureza própria da escola noturna, que funciona parcialmente, muitas vezes, ou que não pode exigir muito dos alunos que trabalham em dois ou três turnos. Realizado em salas lotadas, em muitos casos acima da capacidade do meio e do próprio professor, o ensino noturno é mais suscetível a estratégias de burla das exigências legais, sob o argumento da necessária tolerância para com os que trabalham, com os que moram longe, os que têm outros compromissos.

Oliveira (2004) ainda alerta que se trata de um equívoco considerar que os alunos do período noturno estão lá apenas porque passam o restante do dia trabalhando. Segundo a autora, os fatores determinantes da escolha do turno da noite pelos alunos podem estar respaldados entre outros motivos além da ocupação. Muitos jovens procuram o ensino noturno por terem avançado na idade, depois de sucessivas reprovações, ou mesmo por terem tido suas trajetórias escolares interrompidas. Ela ainda nos lembra que em muitas localidades do interior do Brasil, independente da região, até bem pouco tempo, a oferta do Ensino Médio não existia.

Apesar do que foi exposto acima, é crucial demonstrar o reflexo da relação que tem a escolha do período noturno para estudar e o período em que os alunos estão exercendo alguma atividade profissional.

As evidências dessa lógica ficam demonstradas nos dados da pesquisa realizada que indicam a vinculação dos alunos das duas escolas (pública e privada) em relação às práticas profissionais deles: dos 60(sessenta) alunos da escola pública, 35(trinta e cinco) dizem exercer algum tipo de atividade profissional que varia entre vendedor, *Office-boy*, estoquista de loja, garçom, auxiliar de torneiro, dentre outras. Dos 114 (cento e quatorze) estudantes da escola particular 6 (seis) afirmam que trabalham num turno oposto ao da aula. As atividades mencionadas são: secretário, auxiliar de manutenção industrial, estagiários em empresas e trabalho com *web designer*.

Sabe-se que estudar e trabalhar ao mesmo tempo não é tarefa fácil e sabe-se também que os alunos com mais tempo para o estudo têm melhores condições de se prepararem para exames de seleção que dão acesso ao nível superior.

Aqui algumas questões se colocam: e os professores nesse contexto? Como se posicionam, como atuam? Há diferença na atuação desses professores?

Estudos têm mostrado que há certa condescendência dos professores com alunos que estudam no Ensino Médio noturno. A propósito, Oliveira (2004, p. 164) escreve:

[...] muitas vezes, essas dificuldades acabam por traduzir-se em estratégias de facilitação, tais como redução do tempo das aulas, principalmente nos primeiros e últimos horários, atitudes que brotam muitas vezes do consentimento dos envolvidos – alunos, professores e demais funcionários, [...] tais estratégias comprometem, frequentemente, o conteúdo que deveria ser trabalhado, o reforço necessário ao que ainda não foi devidamente apreendido, ou até mesmo a pausa necessária para o recreio, para o descanso, ou ainda o espaço de socialização dos alunos. Enfim, são muitas as razões que pesam contrariamente à normalidade esperada para que o ensino noturno transcorra em condições aceitáveis.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada mostrou que a boa professora da escola pública tem uma postura flexível com relação aos atrasos dos alunos e à participação deles nas aulas. Contudo, mostra um compromisso e uma preocupação com a aprendizagem de todos.

Da parte dos alunos, a pesquisa também indica essa flexibilidade. Um dos alunos da escola pública que participou da pesquisa, ao justificar sua escolha do bom professor, escreve: “a professora aceita as atividades mesmo depois do prazo de entrega, pois entende que muitos trabalham e não tiveram tempo de fazer.”

O resultado de toda essa situação reflete mais uma vez que a sociedade capitalista nada tem de igualitária e, de acordo com Silveira (2005), nessa sociedade o papel da escola é essencialmente selecionador. Atingindo o Ensino Médio por camadas mais baixas da pirâmide social, criam-se mecanismos sutis de seletividade interna, ou seja, com uma aparente fachada democrática, o governo continua legitimando a desigualdade.

Basta nos questionarmos como deveriam ser as instalações e equipamentos adequados (laboratórios e bibliotecas) para se ter um ensino técnico de qualidade. E mais: qual deveria ser a formação dos professores para lidarem com as disciplinas comuns e as especificamente técnicas e, assim, haver um quadro de professores completos e de qualidade em nível de segundo grau, que oferecesse um curso que pudesse dar condições reais aos alunos de concorrerem em pé de igualdade com os egressos do curso superior. As respostas a essas indagações talvez não indiquem um quadro promissor.

À guisa de recordação, vale ressaltar que a escola pública na década de 1960 atendia apenas uma parte privilegiada da sociedade no antigo ensino primário. Como afirma Gandolfi (2005), era a época em que a escola pública era considerada de ótima qualidade. O autor complementa essa afirmação usando palavras de Anísio Teixeira ao escrever que os professores das escolas públicas na década de 1960

eram sérios, engravatados, jamais faltavam e exigiam a matéria com rigor em provas mensais.

Gandolfi (2005) ainda afirma que muitos ficavam do lado de fora do portão das escolas públicas. Já para os poucos que estavam do lado de dentro era assegurada uma sólida formação, capaz de dar inveja aos que estudavam nas escolas privadas. Hoje, aboliu-se o portão, o que segundo o autor seria um grande feito se junto não viesse também a abolição da seriedade, do compromisso, do planejamento, do respeito aos profissionais e da educação de qualidade.

As políticas de ajustes educacionais deveriam partir de uma perspectiva democrática, pois, como se refere Gentili (1995, p.248):

[...] educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”

Desse modo, vê-se que a vocação legítima do Ensino Médio brasileiro foi e ainda está raptada pelos interesses de uma classe da sociedade que, fazendo crer num Ensino Superior como única rota para se ter ascensão social, impede, de forma a manter seus privilégios, a democratização real de oportunidade e acesso a esse nível de ensino.

Frigotto e Ciavatta (2004, p.34) evidenciam ainda a necessidade de:

[...] superar o viés pragmático e economicista do Ensino Médio, cujo escopo tem sido a formação de um cidadão produtivo cuja função é fazer “bem-feito” o trabalho que lhe compete, pagar seus impostos e consumir. Trata-se do cidadão mínimo, que foi convencido de que discutir os rumos da sociedade, ou seja, a atividade política, é coisa de especialistas.

Nesse cenário, vale mencionar os feitos e a influência no Ensino Médio do processo seletivo conhecido como vestibular. Vigente no Brasil a partir de 1911, tem como uma das justificativas para efetivação o fato de, “em 1911, ter havido pela primeira vez mais candidatos do que vagas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, sendo este um dos fatores que motivaram a criação de exame vestibular.” (SILVEIRA, 2005 p.17)

Alguns autores trazem à tona a ideia de que o vestibular assume táticas de sequestrador ao aprisionar o Ensino Médio e ditar o que deve ou não ser ensinado

nesse nível de ensino. Para visualizarmos isso basta entrar numa sala de aula e observar o olhar preocupante dos alunos caso o professor tente ministrar algum conteúdo que poderá não ser cobrado no vestibular.

Silveira (2005) retrata tal ideia quando afirma que o professor se vê perplexo quando, ao tentar desenvolver em suas aulas iniciativas que venham ao encontro do que a sociedade valoriza como ideais, segundo parâmetros educacionais mais modernos, o aluno pergunta: “Professor, isso cai no vestibular?” Se a resposta não for um “sim” bem convincente, a iniciativa não merecerá um segundo olhar de interesse por parte do aluno.

Com efeito, essa situação continua presente nas escolas de Ensino Médio nos dias atuais. Nas observações feitas nas duas escolas viu-se que em praticamente todas as aulas do professor da escola particular havia uma preocupação em ensinar conteúdos que poderiam ser cobrados no vestibular. Em alguns momentos o professor, ao responder uma determinada questão ao aluno, ainda destacava em quais exames seletivos de faculdades ou universidades aquele tipo de questão poderia estar presente mais frequentemente. É o que fica ilustrado nessa fala:

“Pessoal esse é o tipo de questão que cai no vestibular da FUVEST. Alguém aqui vai fazer vestibular nessa universidade. Atenção! Quem vai fazer vestibular nessa universidade é bom ficar atento a essa questão.”  
(fala do bom professor da escola particular)

Já na instituição pública foram raras as aulas em que a professora Maria mencionou algo sobre o vestibular. Havia demonstrações, durante as explicações, de preocupação com o conteúdo e se este estava sendo assimilado pelos alunos, mas, sem necessariamente, vinculá-lo ao processo seletivo do vestibular.

Assim, há de se reconhecer, como assevera Gandolfi (2005, p.358), que:

[...] os alunos da escola pública até podem vislumbrar a possibilidade de passar nas provas do vestibular, mas se sentem impedidos de terem acesso aos instrumentos necessários para fazê-lo. Isto por causa dos problemas estruturais que determinam sua frágil formação em comparação com as experiências vivenciadas em espaços organizados, planejados com maior sensibilidade e coerência. São os que reconhecem as limitações do sistema, porém não conseguem transformá-lo e tampouco podem arcar com as despesas do ensino privado que, por sua vez, é visto como inacessível para mais da metade população. São alunos tidos como uma elite cujas oportunidades de Educação são determinantes para sua ascensão e manutenção

É fato que a preparação para o vestibular continua sendo o foco principal do Ensino Médio. A pesquisa realizada mostra que dos cento e quatorze (114) alunos da escola privada que responderam ao questionário sobre suas intenções de cursar o Ensino Médio, noventa e quatro (94) deles afirmam que cursam esse nível de ensino com o intuito de passar no vestibular. Fica evidente que esses alunos têm um propósito claro ao cursarem o nível médio: terem acesso a um curso superior

Também entre os alunos da escola pública esse é o foco principal. Verifica-se que quarenta e quatro (44) dos sessenta (60) estudantes que responderam aos questionários afirmam que cursam o Ensino Médio para passar em algum vestibular. Contudo, os próprios alunos indicam um problema ao registrarem que a estrutura da escola não os auxilia a atingir tal objetivo. Assim eles se expressam:

A coordenação é muito boa no ponto de regras da escola, mas na hora de fazer banco de professores para escolher, não desempenha muito bem. Os professores indicados pelo governo nem sempre são bons na maioria das vezes. Isso me prejudica muito para atingir meus objetivos. (Aluno da escola pública)

Sinceramente, nada! Eu amo esse colégio, mas não creio que ele faça o melhor para mim.” (Aluno da escola pública)

A escola contribui com poucas coisas, mas o importante são os professores bons. (Aluno da escola pública)

Essa breve sistematização das concepções e percursos do Ensino Médio novamente nos remete à questão: o perfil do bom professor pela ótica dos alunos de Ensino Médio é distinto nas duas realidades? Convergem? Divergem? Quem é o bom professor pela ótica desses alunos?

Para encaminhar a reflexão sobre essa problemática, no próximo capítulo é feita uma interlocução com autores que tratam da formação docente e os saberes pedagógicos.

## 5 FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS SABERES PEDAGÓGICOS

Nesta parte do trabalho, considera-se importante fazer uma interlocução com autores que tratam da formação docente e os saberes pedagógicos, questões fundamentais para fundamentar as práticas e o perfil dos bons professores investigados na pesquisa. Além disso, registrar o que relatam os professores, sujeitos da pesquisa, sobre a formação de professores.

Assim, a fim de se analisar o tema sobre formação e saberes docentes, concorda-se com Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) ao justificarem a coerência em se tratar de formação e saber docente de maneira conjunta:

[...] os saberes profissionais dos professores articulam-se com o próprio processo de formação docente, pois para que os professores tenham acesso a níveis profissionais mais elevados, as exigências incluem tempo de trabalho, titulação e avaliação de desempenho (ROMANOWSKI, WACHOWICZ, MARTINS, 2005, p.15).

A história recente dos professores como grupo profissional, ou seja, como grupo detentor de uma profissionalidade que o identifica, está associada também à necessidade de legitimar os professores pela posse de um saber distinto. Roldão (2007, p.4) esclarece essa situação quando escreve:

A afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constitui um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional

Com efeito, ser professor implica saber lidar com outros professores, com a equipe pedagógica da escola, com os alunos e com os diversos tipos de saberes. Nesse sentido, Tardif (2002) classifica os saberes docentes como: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente e, por fim, saberes provenientes da sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Já Martins (1993) prioriza um saber docente gerado na reflexão e sistematização da própria prática dos professores durante a atuação destes em sala de aula. Segundo a autora; “o que se experimenta na prática tem muito mais



significado e é mais duradouro do que o que se ouve no nível do discurso” (MARTINS, 1993, p.24).

Dessa forma, a prática torna-se germe de um possível saber pedagógico, como reproduzimos no quadro<sup>22</sup> a seguir:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes provenientes da prática do professor.	Numa rede de relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e sociedade em geral.	Pela interação com os alunos e pares na escola, pela socialização sistemática dos conhecimentos e pela reflexão crítica a fim de buscar transformação da escola e da sociedade.

Pimenta (1999) também cita alguns saberes que configuram a docência como podemos visualizar no quadro<sup>23</sup> abaixo:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
A experiência	a trajetória escolar, o cotidiano docente.	pela experiência socialmente acumulada, pela história de vida.
O conhecimento	estabelecimentos de formação de professores, os estágios, etc.	pelo processo de reflexão crítico de uma prática docente contextualizada.
Saberes pedagógicos	técnicas ativas de ensinar, o próprio modo como o professor ensina em sala de aula.	pela prática do trabalho, pelos instrumentos utilizados.

De acordo com a autora os três saberes devem estar articulados para que se tenha uma prática efetiva, pois a fragmentação destes é o que leva a frases do tipo: “o professor sabe a matéria, mas não sabe ensinar”. Ou seja, não basta ter os

<sup>22</sup> Quadro adaptado do artigo publicado por Pura Lúcia Oliver Martins na revista ANDE em 1993. Alguns dados contidos nele também foram retirados de uma adaptação feita em 2006 por Sandra Regina Gardacho Pietrobon, em sua dissertação intitulada: A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica.

<sup>23</sup> Quadro adaptado da obra: Pimenta, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

conhecimentos advindos da formação, é preciso, sobretudo, considerar o que Pimenta chama de saberes pedagógicos – os saberes adquiridos na prática social da ensinar. Nessa perspectiva o “futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*” (PIMENTA, 1999, p.26).

Além de “saberes”, vê-se que os termos competências<sup>24</sup> e habilidades têm sido utilizados para abordar as várias atividades que os professores desenvolvem ou deveriam desenvolver no seu dia a dia profissional. Isso mostra o quanto a tarefa de ensinar vem tornando-se mais complexa e menos específica, como afirma Veiga (2006, p.30):

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimentos.

Segundo Romanowski (2007, p.55), os saberes da prática profissional docente são construídos e reconstruídos num processo dinâmico, contraditório e conflituoso, além de serem historicamente situados.

Esses saberes constituem-se ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional. São decorrentes do enfrentamento dos problemas da prática. Envolvem a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, expresso nos manuais didáticos; a troca de experiências com os outros professores e profissionais da educação; a interação com os alunos; e advém, também, dos estudos realizados em curso. No trabalho diário da aula em que se manifestam contradições e os conflitos sociais, professores também desenvolvem saberes ao defrontarem-se com as contradições. Portanto, os saberes docentes são historicamente situados.

Sabe-se que o modo como a escola se estrutura e se organiza e o contexto onde ela se encontra interferem diretamente na prática e na postura do professor, exigindo muitas vezes um arcabouço de saberes que o educador não teve na formação inicial e que a formação continuada parece não poder oferecer de forma a suprir todas as demandas com as quais se defronta o professor na sua ação diária de ensinar.

---

<sup>24</sup> O termo competência é evitado por alguns teóricos por acreditarem que ele carrega uma idéia de competição e de exclusão, assumindo assim um caráter claramente neoliberal.

Roldão (2007) considera a ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber.

[...] esse saber emerge dos vários outros saberes formais e do saber experimental, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação, o profissional tem de saber mobilizar todo tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada numa ciência (ROLDÃO, 2007).

Percebe-se que todas as profissões que se instituíram ao longo dos tempos foram se constituindo como tal por oferecerem nas suas formações académicas saberes que as distinguiam umas das outras. Ou seja, saberes específicos que faziam uma profissão ser legitimada favorecendo uma prática exclusiva do grupo que a partilhava. Já no caso da profissão professor, parece ainda haver uma difusão, certo embaçamento desses saberes, fazendo surgir “a consciência dos nossos não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.187).

Incetezas e dúvidas que advêm de uma sociedade cada vez mais complexa que adentra a escola, exigindo das instituições formadoras de professores conhecimentos que abarquem as demandas pedagógicas, científicas, relacionais e culturais presentes nos espaços educativos.

Segundo Imbernón (2006, p.14):

O contexto em que trabalha o professor tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento académico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Um dos pontos nodais que tem se destacado em relação aos aspectos desses saberes e da formação docente é exatamente o distanciamento entre os conhecimentos ensinados nos curso de formação e os conhecimentos necessários para uma ação docente em sala de aula. Sacristán (2005) reforça tal discurso quando nos alerta sobre as investigações a respeito da formação de professores que vêm sendo realizadas. Segundo ele essas pesquisas estão muito distantes da realidade que o professor enfrenta em sala, uma vez que a maior parte desses

estudos é enviesada, desestruturada, parcial e descontextualizada, pois não entra na essência do problema.

Em relação ao afastamento da prática em sala de aula e a pesquisa educacional sobre formação dos educadores, Charlot (2005, p.95) ainda assevera:

Acho que existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre professor – com a sua prática – e o pesquisador. Devemos também colocar questões ao pesquisador. O pesquisador, no decorrer de sua vida intelectual, no ambiente de discussões com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita. Ambos têm legitimidade para fazer isso. Cabe ao pesquisador perguntar ao professor: “*Quais são as categorias que você utiliza para dizer sua prática?*” Ao professor cabe perguntar ao pesquisador: “*Você está falando de quê?*” E aí está o problema: de que está falando o pesquisador? De que está falando sua teoria? Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo “não queremos a teoria; o que os professores não querem é uma teoria que apenas esteja falando a outra teoria.”

Compreende-se, então, a necessidade de descortinar o que efetivamente acontece em sala de aula: que atitudes e decisões o professor vem tomando, que comportamento assume, de que didática (ou didáticas) ele tem lançado mão. Cabe pontuar um termo mencionado por Veiga (1989) ao reconhecer a importância de verificar o que realmente está ocorrendo em sala de aula. Segundo a autora é preciso haver um “garimpar pedagógico” no sentido de enxergar o que acontece no momento em que professores e alunos se encontram no espaço escolar.

Muitos teóricos defendem a ideia de que os cursos sobre formação docente devem passar pelo crivo da prática cotidiana dos professores, caso contrário haverá uma formação vazia de conceitos efetivos e uma prática carente de uma orientação mais conceitual

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2005, p.135)

A formação docente pode adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da

reflexão dos próprios professores. “Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento gerado por outros” (Giroux<sup>25</sup>, 1990 apud Garcia, 1989, p.30)

A esse respeito, Utsumi (2005), ao desenvolver um trabalho sobre práticas reflexivas de professoras bem-sucedidas, destaca a importância do próprio docente “intelectualizar seu trabalho”. Nas palavras da autora,

[...] ao aumentar o compromisso do valor que a educação tem para seus alunos, os professores começarão a perguntar-se sobre o sentido do que fazem e a construir seus próprios conhecimentos críticos, mostrando sua capacidade de utilizar a inteligência para a compreensão e a transformação social. Ou seja, começaram a intelectualizar seu trabalho. De forma semelhante, conceber o trabalho intelectual significa desenvolver “conhecimento sobre o ensino” de forma tal que se reconheça sua natureza socialmente construída e o modo pela qual este se relaciona com a ordem social (UTSUMI, 2005, p. 109).

Penso que essa possibilidade de sistematização das iniciativas dos professores implica em não se cingir apenas aos saberes da prática de sala de aula dos professores, mas é preciso haver um encontro, por meio dos cursos de formação docente, entre saber da prática e os saberes dos centros universidades e faculdades que formam os futuros educadores.

A esse respeito, é importante registrar a contribuição do professor João. Ele sugere que as universidades deveriam solicitar aos alunos da licenciatura que assistissem a várias aulas de diferentes professores sobre o mesmo conteúdo. Segundo ele, essa atividade pode fazer com que o futuro professor entenda que um mesmo assunto pode ser trabalhado de várias maneiras e que o mais importante é a universidade passar para o aluno conhecimentos acerca da prática docente.

A propósito, Linhares (1997, p. 62) escreve:

O confinamento do professorado à escola impede que ele capte e assunte tanto os problemas como as tendências de sua formulação que não podem estar contidos só entre as paredes dessa instituição, mas que são produzidos num campo de confluências históricas, extremamente complexas, que querem tanto a produção das singularidades disciplinares quanto movimento de inter e de transdisciplinaridade.

De um modo mais abrangente, faz-se necessário mencionar que a formação dos professores também precisa considerar os contextos escolares de atuação do

---

<sup>25</sup> GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: M.E.C. Ediciones:Paidós,1990.

professor e passar a assumir que há uma relação entre esses contextos e a atuação do professor. “Dentre os maiores desafios escolares que temos, sem dúvida está o de como resolver a ruptura de um modelo institucional de escola com a transformação intrínseca das funções dos seus protagonistas” (LINHARES, 1997, p.43).

Por isso, para Garcia (1989), a formação de professores deve deixar de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar. A formação docente deve levar em conta as dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que são necessárias considerar para facilitar a cada sujeito o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Em tal configuração, testemunha-se que alguns estudiosos, como Cunha (2008), ao anunciarem o alargamento das funções docentes, colocam a formação de professores como a responsável por elaborar estratégias que permitam lidar com todas as dimensões da ação do professor. Ressalta-se o que afirma o autor: “Admitimos que a formação inicial e, particularmente, a formação continuada, poderão ser, para além de um suporte de reflexão e da práxis sobre a atividade do professorado, um ‘tônico’ de recuperação de efetivos desgastes profissionais” (CUNHA, 2008, p.44).

Do mesmo modo, Nóvoa (1995, p.25) enfatiza a formação de professores como vertente importante na configuração da profissionalidade docente:

A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É verdade que quem já estudou e tomou ciência da realidade sobre a formação de professores percebeu um vazio de definição que paira sobre os cursos, mas também se tem visto insistentes esforços para definir um rumo viável para a formação de educadores. Vale citar Rodrigues e Esteves (1993, p.42) ao abordarem algumas necessidades sobre a formação de professores:

A formação do professor é uma formação dupla, incluindo duas componentes: a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação acadêmica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didáctica. Esta formação dupla obriga a equacionar algumas questões complexas na sua resolução:

- a) a conciliação, na formação inicial, da componente de preparação científica na área dos conteúdos a ensinar – ‘não é com ignorantes que se conseguirá fazer bons professores’ com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente;
- b) o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da ação docente;
- c) a articulação da formação inicial e o seu natural e permanente desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor;
- d) a relação positiva e dinâmica entre a preparação teórica e a preparação prática.

Torna-se inquestionável que a teoria é necessária, mas insuficiente no cenário da formação docente em decorrência da especificidade do contexto educativo. Para tanto, Imbernón (2006, p.17) sugere:

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Castanho (2007), valendo-se de pesquisas sobre a formação de professores no ensino superior, ainda sinaliza a precariedade de tal formação realçando que “a universidade ensina, forma, profissionaliza e, portanto, a dimensão mais esquecida e desprezada é o ensino” (CASTANHO, 2007, p.65). A pesquisadora afirma que as investigações no campo educacional mostram as mazelas, as forças e as fraquezas do universo pedagógico, aflorando apenas algumas experiências bem-sucedidas como exceção e não como regra.

Em suma, é preciso dizer que o saber do professor é complexo e multifacetado. Ele provém da confluência de vários saberes incorporados e advindos da sua formação acadêmica, da sua trajetória escolar como aluno, da sua prática diária como professor, da instituição escolar, da troca com os pares, etc. Além disso, “a complexidade da prática pedagógica é a própria complexidade do ser humano, que exige, mais que nunca, o profissional reflexivo e crítico” (PATRÍCIO, 1995, p.132).

Outra questão que merece relevância é exatamente a exigência de uma formação que leve em conta o espaço histórico e institucional que o professor está inserido. Não esquecendo, é claro, das contradições que caracterizam esses

espaços. Os indicadores dessas contradições são referenciados por Charlot<sup>26</sup> (2008), Cunha (2008) e Esteve (2005). Os autores anunciam (ou por que não dizer, denunciam?) as contradições que decorrem da contemporaneidade que o professor enfrenta no momento de ensinar.

A propósito, Castanho (1997, p.66) sugere que:

Deve haver um programa contínuo para essa formação; a instituição como coletivo deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções tecnicistas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes e falar da vida, da realidade, de seu repertório, de seus alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar. É preciso também acionar políticas de avaliação institucional para acompanhar esse trabalho nas universidades.

Nos capítulos posteriores são apresentados aspectos a respeito do espaço público e privado em que os professores, sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Por fim, depois de apresentar alguns pontos que dimensionam a formação de professores, são enumeradas algumas questões que ainda permeiam todo o repertório de conhecimento em relação à formação docente.

## 5.1 A FORMAÇÃO DOS BONS PROFESSORES: O QUE RELATAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, foram abordados temas sobre a relevância de levar em conta, na formação docente, a realidade que o professor encontrará em sala de aula. O professor João e a professora Maria indicam nos seus depoimentos como a suas formações influenciaram nas suas práticas. Assim eles se expressam:

Sinceramente, nada! Nada! Eu achei que o curso foi montado para simplesmente dar um diploma para a moçada, achei que ia trabalhar bem mais a parte da didática, que eu acho que é o mais importante, mas eles ficaram muito atentos a coisas teóricas e perderam o foco do dia a dia da sala de aula. As pessoas que ministraram aula para nós eram pessoas que já estavam fora da sala de aula há muito tempo, trouxeram exemplos muito antigos, pessoas que já eram aposentadas, e eu encarei como uma oportunidade do cara ter um “up-zinho” de grana dando aula na licenciatura... mas a coisa relacionada com a prática em si ,eu vi pouca coisa, muito pouca coisa.Quase nada! Eles não se preocuparam com o professor que vai lá para sala de aula. A forma como foi conduzida a

---

<sup>26</sup> É importante destacar que, ao discutir sobre as contradições sociais, culturais e econômicas enfrentadas pelos docentes, Charlot também analisa as contradições inerentes e arraigadas ao próprio ato de ensinar.



licenciatura que eu fiz deixou muito a desejar. A minha sorte é que antes da licenciatura eu já tinha a vivência de sala de aula. E isso tudo é uma pena, pois quem vai buscar uma licenciatura quer um amparo para entrar em sala de aula. (Professor João)

Eis as palavras de Maria:

Olhe, em questão de conteúdo, o mestrado foi fundamental para mim! Mas na questão de prática em sala de aula nenhuma dessas minhas formações auxiliaram-me! Nenhuma! Infelizmente! A academia, a universidade, ainda vive num mundo distinto e distante da prática da realidade escolar. No sexto período da minha graduação eu comecei a dar aula numa escola para turmas de 8ª série e garanto que foi lá que comecei a perceber que a graduação não me auxiliava em nada! Você não aprende na graduação como, por exemplo: manter atenção da turma, como manter a ordem da sala de aula! Nessa turma de oitava série foi que eu fui forçada a aprender algo. Na graduação ninguém me ensinou a trabalhar, ninguém me deu ferramentas necessárias pra eu trabalhar no meu fazer pedagógico propriamente dito!

A propósito, Gatti (1997) confirma a fala dos professores ao escrever que alguns estudos mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciandos com a formação profissional recebida, evidenciando que a formação teórico-prática oferecida por esses cursos não assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores. Nas palavras da autora:

[...] a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de 1º e 2º graus, e que os estágios não oferece o início de sua prática, sendo em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado. O que diferentes trabalhos de pesquisa mostram é que os licenciandos enfatizam que: a) seus próprios professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas e aos processos de ensino e aprendizagem; b) uma revisão de conteúdos curriculares é importante, especialmente para análise de problemas concretos da educação, dando mais ênfase para a realidade educacional brasileira; c) tratar do dia-a-dia da sala de aula é fundamental; d) a orientação geral dos cursos de formação pedagógica deve ter caráter mais prático, de forma a colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas [...] (GATTI, 1997, p.53).

Atentando para esses aspectos Lüdke (1997) levanta as seguintes reflexões: O que fica da formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuições dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem dos estudantes pelas escolas de formação? Que força têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor?

Quando o professor João é indagado sobre algum professor que lhe serviu de modelo para sua atuação docente, ele lembra que na graduação e na licenciatura

não houve práticas de professores que ele pudesse tomar como modelo, mas ele faz questão de recordar a atuação de um determinado professor quando ele cursava o Ensino Fundamental, dizendo:

[...] eu não aplico o que ele fazia, mas eu achei que ele fez uma coisa comigo muito interessante e ele abriu meu olho. Ele me expôs na sala e por causa disso eu peguei o fio da meada. Ele me levava para o quadro e pedia para eu responder uma questão que eu não sabia fazer e ia me conduzindo passo a passo. Isso eu acho que foi interessante da parte dele, mas só que a forma que ele conduziu não foi legal. Mas eu aprendi algumas coisas com isso. Ele parecia importar-se com minha aprendizagem. (Professor João).

Estudos de Arroyo (2008, p.124) valorizam a lembrança dos professores sobre as relações estabelecidas com seus formadores. Assim se expressa o autor:

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. [...]. Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres.

Nesta perspectiva, têm-se as práticas dos professores sendo recriadas a partir dos modelos de atuação dos professores que tiveram na sua trajetória de formação, como cita Garcia (1989, p.39):

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo prolongado, ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.

Deve-se lembrar que a observação e a experiência são fatores essenciais na formação profissional docente, mas não pode ser reduzida a isso. De acordo com Gauthier (2006), o professor não vai adquirir todos os conhecimentos apenas por meio da experiência, ele deve possuir um corpus de conhecimento que o ajudará a “ler” a realidade e a enfrentá-la. O autor assevera que uma das condições essenciais a toda a profissão é a legitimação dos saberes para a execução de tarefas que lhe são próprias, não devendo a tarefa de ensinar continuar sendo mantida numa espécie de cegueira conceitual.

Sabe-se, portanto, que são necessários repertórios de conhecimentos que sustentem uma prática pedagógica coerente. Mas alguns autores se aliam à ideia de que é necessário levar em conta também os saberes produzidos pelos professores nas salas de aulas e transportar esses saberes em forma de conteúdo para as turmas de formação dos professores. Gauthier (2006) cita que não se tratará somente de estudar o ensino para melhor compreendê-lo, é preciso também chegar a compreender melhor como fazem aqueles que ensinam com certo sucesso.

A esse respeito, Martins (1989, p. 82) também afirma que:

[...] só a “competência técnica” recebida nos cursos de licenciatura não é suficiente para garantir uma prática consequente. A experiência prática da sala de aula é fundamental para assegurar um processo de ensino articulado com os interesses e necessidades práticas de sua clientela.

Nesse ponto, para traçar o perfil do bom professor no Ensino Médio é importante perceber os saberes e as práticas utilizadas pelos professores reconhecidos com bons. Afinal de contas, o que fazem esses professores em sala? De onde vêm os saberes que eles utilizam para ensinar? Ter talento, conhecimento, experiência, cultura e gostar de ensinar são características suficientes para ser bom professor? De acordo com Gauthier (2006), não. O autor afirma que apenas conhecer o conteúdo, apenas ter talento, apenas ter experiência ou cultura faz da profissão professor um ofício sem saber, sendo necessário um repertório de conhecimentos que legitime a ação docente.

Schön (1995), por sua vez, considera que os recursos internos de que dispõem os professores e que delineiam suas práticas devem ser considerados um conhecimento específico e ligado à ação e que só podem ser adquiridos por meio da prática. Trata-se de um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber exatamente como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

Considerando a ideia de legitimação de uma saber docente e que levará cada vez mais a uma profissionalização legítima da docência, é necessário valorizar os saberes da experiência dos professores nos currículos de formação. Esses saberes irão contribuir para termos uma teoria mais coerente e mais próxima da prática pedagógica.

Como afirma Patrício (2005):

O saber dos professores contém um conhecimento e um saber-fazer cuja origem é patente; alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição; outros provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento etc. Assim, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros saberes educacionais, das universidades (PATRÍCO, 2005, p.130).

Além disso, a viabilidade de uma formação docente que gere uma prática pedagógica efetiva precisa levar em conta as condições físicas, materiais e subjetivas oferecidas ao professor, além do contexto social no qual ele está inserido.

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas ou organizações sociais, situadas em espaço e tempo, com finalidades decorrentes das relações sociais. Portanto, os saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social, contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico (ROMANOWSKI, WACHOWICZ, MARTINS, 2005, p.12).

Em relação à formação docente, Frigotto (2004) alerta ainda para três determinações, que segundo ele têm contribuído para degradar profundamente a formação do professor que atua na educação básica no Brasil. A primeira delas é a proliferação das concepções de conhecimentos relativistas, particularistas e culturalistas de traços pós-moderno, deixando de lado o cultivo de trabalhos científicos, uma vez que esses exigem organização, disciplina e continuidade. A segunda, ainda mais alarmante, diz respeito à obrigatoriedade que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. De acordo com o autor, as condições em que se efetivaram a busca por esse nível de ensino não proporcionaram melhor qualidade no ensino, uma vez que não houve aumento do número de vagas no ensino superior público e dilatou-se de forma exponencial a indústria do diploma nas instituições privadas, em sua maioria espaço de negócio no ensino. O terceiro elemento situa-se na degradação das condições de trabalho do professor, em termos de tempo, remuneração e infraestrutura.

Em termos de tempo e remuneração, os professores demonstram insatisfação diante dos baixos salários pagos, reclamam lecionar em várias escolas diferentes, ficando quase que impedidos de se dedicarem aos horários de planejamento, estudo e reuniões de cada escola.

O estudo mostrou que o salário recebido ainda é a questão-chave no que diz respeito à desvalorização docente do professor. O professor da escola particular, sujeito desta pesquisa, revela que ama o que faz, mas não se sente reconhecido por causa do salário que ganha. Ele afirma um desejo de ser mais bem remunerado para ter uma vida mais digna e oferecer mais dignidade à família. Ressalta-se que esse professor também leciona numa escola pública a fim de aumentar a renda.

Sobre essa questão, assim o professor João se expressa:

Ah! Eu não me sinto valorizado se a gente for ver pelo salário! Isso não existe, né? Eu acho assim: tem outras pessoas que fazem alguns trabalhos que exigem tão menos do que o que a gente faz e tem mais valorização salarial no trabalho! Por exemplo: eu comparo sempre com a pessoa que faz unhas! Ela vai gastar no máximo meia hora para fazer suas unhas e pode cobrar de 15 a 20 reais e esse é o preço da minha hora, sem tirar o imposto de renda! Com tudo embutido! E ela conseguiu ganhar o dobro do que eu ganho em uma hora! Sendo que ela não tem trabalho nenhum para casa e não tem responsabilidade sobre um monte de gente. Mas olhe, ela tem uma habilidade que eu não tenho e isso tem que ser valorizado, ela sabe fazer uma coisa que eu não sei, então eu tenho que pagar por isso! Mas aí que eu acho injusto, comparando pelo esforço que se tem para se chegar num determinado lugar, né? Para o professor chegar onde ele está o caminho é muito mais tortuoso, é muito mais complicado e não tem a valorização! Acho isso complicado! Não é muito humano eu lecionar 60 horas por semana, pois eu sacrifico um monte minha família, eu sacrifico um monte a mim mesmo, minhas horas de lazer, por que se não... não consigo levar um sustento digno para dentro de casa. (Professor João).

## 5.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ESPAÇO ESCOLAR

Analisando os aspectos da gênese e motivos que justificam a criação da escola, depara-se com o registro de uma instituição concebida para desenvolver o processo de socialização das gerações; efetivar meios satisfatórios que incorporem os alunos no mundo do trabalho; gerir aprendizagens e ser espaço de socialização do conhecimento, formando cidadãos que intervenham criticamente na vida pública.

Por outro lado, também há indícios visíveis de um sistema escolar articulado para manter certa inflexibilidade na maneira como está organizada a sociedade e consolidar explicitamente “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade, e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.16).

Charlot (2008, p.18) entende que a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais ao afirmar que:

Poucas crianças seguem estudando além do nível primário. Aliás, no Brasil, uma grande parte da população nem é alfabetizada, por não entrar na escola primária ou nela permanecer pouco tempo. Quanto aos jovens das classes populares, saem da escola para trabalhar na roça, numa loja, etc., sejam eles bem-sucedidos ou fracassados. Para a criança do povo, a escola não abre perspectivas profissionais e não promete ascensão social, com exceção de uma pequena minoria [...]. Os jovens oriundos da classe média continuam estudando além da escola primária, mas, na maioria das vezes, esses estudos os levam às posições sociais a que já eram destinados.

O autor ainda denuncia o rol de contradições sociais, políticas e culturais que adentram a escola, que flerta inevitavelmente com a ação dos professores e provoca, assim, certa desestabilização nas funções deles.

Charlot (2008, p.21), ao fazer um resgate da configuração do professor no espaço escolar, mostra como a definição de papéis do docente vem se modificando e como ela sofre interferências significativas ao ser moldada pelas circunstâncias externas e internas ao ambiente escolar. Externamente, o professor precisa lidar com tensões entre um sistema educacional que exige um aluno que tire notas boas nos exames, mas que necessariamente não precisa aprender e absorver o conteúdo; de outro lado o professor é cobrado a formar alunos críticos, criativos e autônomos, características pontuais exigidas pelo mercado de trabalho.

Fora isso, o professor ainda tem que lidar com as tensões inerentes ao próprio processo de ensinar-aprender, quando, por exemplo, é acusado da não aprendizagem efetiva dos alunos de sua classe ou é apontado como “professor-sauro” por usar estratégias de ensino reconhecidas como tradicionais.

Diante desses emaranhados de contradições e conflitos refletidos nos espaços escolares, é possível ainda tentar perceber como as atuações dos professores se descortinam quando o ambiente educacional no qual ele está inserido é público e quando ele é privado. Essas atuações serão discutidas mais detalhadamente no capítulo 6.

Cunha (1989), em seus estudos sobre O BOM PROFESSOR, teça sobre a relevância do desvendamento do contexto em que atua o professor. Os bons professores são bons dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas, o conceito de BOM PROFESSOR certamente também o será. Nas palavras da autora:

É fundamental que seja desvendado o contexto onde o professor vive. A análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história (CUNHA, 1989, p.169).

Como já relatado, o olhar nessa pesquisa voltou-se para a ação do bom professor inserido no Ensino Médio público e privado. Dessa maneira, para fazer uma visualização desse ator nos dois tipos de instituições, foram necessárias observações cautelosas das aulas de dois bons professores eleitos pelos alunos de cada escola. Além disso, conversas informais ao final de cada aula observada foram meios valiosos de informações sobre esses educadores e suas práticas.

No próximo capítulo, são apresentadas a sistematização e a análise dos dados obtidos na pesquisa.

## 6 PRÁTICAS E PERFIS DOS BONS PROFESSORES

Com o objetivo de revelar o perfil de bom professor pela ótica de alunos do Ensino Médio nas realidades de escola pública e privada, trazendo à tona aspectos de uma mesma questão – o bom professor - em contextos distintos, neste capítulo procura-se sistematizar as formas e práticas de relação professor-aluno-conhecimento dos docentes reconhecidos como bons.

Essa sistematização tem em vista traçar o perfil do bom professor a partir das características indicadas pelos alunos; comparar a atuação do bom professor no contexto da escola pública e privada, verificando as implicações desses contextos na prática bem-sucedida desses educadores, além de apontar os aspectos convergentes e divergentes em relação à definição de bom professor de acordo com alunos da escola pública e da escola privada.

Para tanto, os dados foram organizados tomando por base três dimensões de saberes: **saberes pedagógicos**, **saberes relacionais**<sup>27</sup> e **saberes pessoais**<sup>28</sup>. Essa classificação de saberes tomou forma a partir do capítulo sobre formação e saberes docentes, mas também surgiu de uma necessidade de delinear as características de bom professor encontradas nos dados coletados.

Vale ressaltar, como afirma Cunha (1989), que a forma de ser dos professores é um todo e, portanto, não se sabe até que ponto é possível classificar as suas atitudes, pois nem sempre elas se apresentam de forma linear. Porém, por uma questão didática, a classificação se fez necessária mesmo percebendo que em alguns momentos tornou-se desafiante dissociar os aspectos técnico-pedagógicos dos aspectos afetivos. Ambos apareciam justapostos em quase todos os depoimentos coletados e nas observações feitas em sala. Então, será apresentado o que foi constatado com a sistematização já realizada.

Considera-se importante lembrar que dadas as características do objeto e os objetivos do estudo, foi tomado como base de seleção das categorias as descrições feitas pelos alunos sobre o perfil e a prática do bom professor eleito por eles, além

---

<sup>27</sup> As categorias dispostas nessa dimensão envolvem fatores de ordem pessoal, mas procurou-se dar ênfase aqui na relação propriamente dita entre professor-aluno.

<sup>28</sup> Para efeito desse estudo, o termo **saberes pessoais** deve ser entendido como **características pessoais** que os alunos julgam ser essenciais em um professor considerado “bom”.



das observações das aulas dos professores indicados pelos alunos como “*bons professores*”, uma vez que a pesquisadora não foi a campo com categorias prontas e preestabelecidas, até porque trabalha com a concepção da teoria como expressão da prática e não o seu guia.

Assim sendo, foi possível agrupar os dados da pesquisa em: (i) **saberes pedagógicos** envolvendo as seguintes categorias: aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno; boa explicação da matéria; tem conhecimentos diversos e usa recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar; (ii) **saberes relacionais** analisados a partir dos itens que apresentam o bom professor como aquele: que interage com os alunos e que é atencioso. E, por fim, (iii) os **saberes pessoais** que englobam a representação do bom professor mediante duas categorias: ser bem-humorado e gostar de ensinar.

É importante esclarecer que as categorias elencadas resultam do levantamento junto aos alunos das duas escolas e se apoiam nas recorrências dessas indicações. Contudo, houve indicações de características do bom professor pelos alunos da escola privada que não aparecem na escola pública, a saber: bom professor usa recursos tecnológicos em sala e alia conteúdo da aula com o cotidiano do aluno.

Essa forma de organizar e analisar os dados justifica-se apenas como uma estratégia didática. Entende-se que essas características estão intimamente relacionadas e compõem o perfil do bom professor numa dinâmica por vezes contraditória e flexível.

## 6.1 SABERES PEDAGÓGICOS

### 6.1.1 Aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno

Um primeiro aspecto da prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa, refere-se à preocupação em dar significado ao conteúdo da aula, relacionando-o ao cotidiano dos alunos. Essa busca de articulação da teoria e prática tem seu início na década de 1980 do século passado, quando os alunos

passam a ter vez e voz. Uma intensa movimentação social provocou mudanças fundamentais nos eixos do ensino e muitos estudos se realizam nessa direção.

O perfil do bom professor, que na década anterior centrava-se na competência técnica e na execução competente do seu ensino, passa a ter como eixo central a práxis, que coloca o professor como mediador entre a prática social dos alunos e os conhecimentos veiculados pela escola. A propósito, Martins (2009, p. 18), referindo-se ao Encontro Nacional de Professores de Didática realizado em 1970, lembra que:

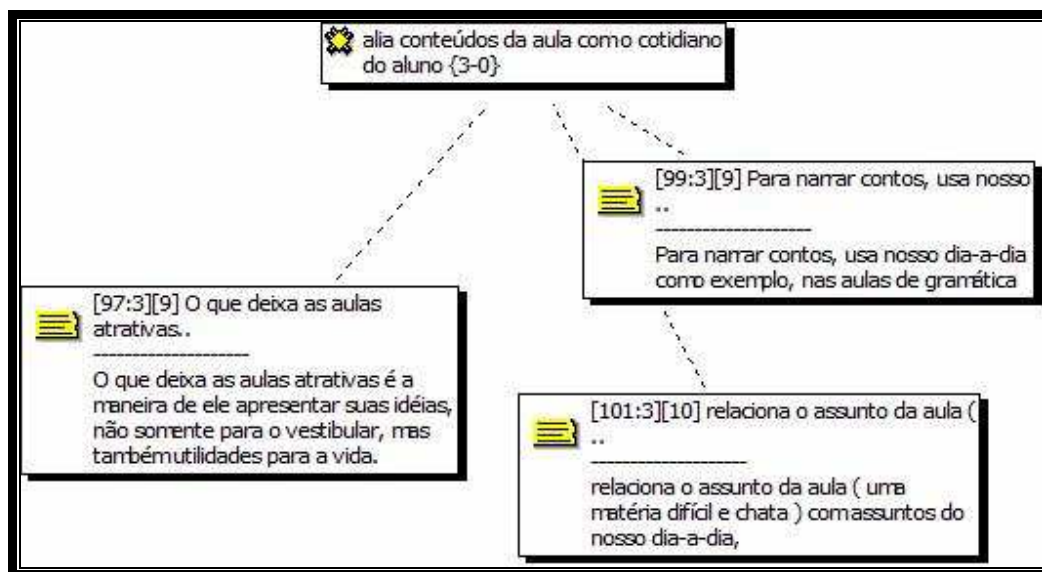
O documento final do encontro destaca a necessidade da integração dos professores de Didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro e, ainda, como exigência, a formação de um novo professor, cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais.

Referindo-se à década de 1980, acrescenta a autora (2009, p. 20):

Se, no primeiro encontro (1972), buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com programa político-econômico dos país, no segundo (1982), a preocupação girava em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social.

Referindo-se à importância dessa articulação teoria-prática, Alves (2000 p.24) assegura que para o corpo é quase insuportável carregar o peso de um conhecimento que fica morto quando não é integrado com a vida. É exatamente conhecimento morto que parece configurar o quadro de uma aula em que o professor ensina assuntos desintegrados e desarticulados com o cotidiano dos alunos.

Mas essa não parece ser uma situação generalizada quando alguns alunos da escola particular enfatizaram esse aspecto afirmando que os bons professores se preocupam em ensinar o conteúdo relacionando-os com o contexto vivido por eles. Vejamos as falas abaixo:



**Figura 1 - Escola privada – aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno**

Os alunos da escola pública não mencionaram essa categoria, mas durante a entrevista com a professora Maria, ela demonstra preocupação em ministrar o conteúdo e dar sentido a ele a partir da vivência dos alunos. Ela revela que:

[...] se eu for trabalhar com um grupo de pedreiro, eu vou trabalhar com o quê? Com o tijolo! Esse é o material que ele conhece e que ele tem contato, certo? Pois o mesmo eu tento fazer com meus alunos.

Além disso, ela declara:

Você chega numa sala de aula com alunos do ensino médio e vê os alunos com correntes que têm a suástica, que têm pentagrama, com vários símbolos e eles simplesmente não sabem o que aquilo significa! Aí você poder, através da história, explicar para ele o que significa as coisas que eles usam e que ele fala, é muito legal! Mas não é fácil isso, pois você tem que estimular a reflexão, a pesquisa, e infelizmente nosso sistema educacional não quer pessoas que pensem, que reflitam, que construam conhecimento. Então tem uma questão nua e crua de conteúdo para o vestibular e não de entendimento e reflexão sobre o assunto, de entender o sentido das coisas.

A professora parece alertar para o fato de que o vestibular apenas exige que os alunos saibam o conteúdo, mas não necessariamente que os compreenda. Isso nos remete aos capítulos anteriores, em que foi abordada a questão do vestibular como sequestrador do Ensino Médio e servindo apenas como instrumento de passagem para Ensino Superior, não focando exatamente numa aprendizagem efetiva dos alunos.

Ao observar as aulas da professora Maria, em uma delas, pôde-se registrar como ela tenta fazer com que os alunos façam relação do conteúdo com o cotidiano deles quando, por exemplo, ao ministrar aula sobre ditadura e as formas de tortura daquele período, a professora pede para os alunos refletirem sobre as formas de tortura hoje presentes na sociedade. Ela pergunta a eles se ainda existe ou não meios de torturas por mais que não sejam explícitos. Nessa aula, os alunos foram trazendo contribuições sobre o que pensavam e a professora auxiliou-os a estabelecer relações do conteúdo organizado para aquela aula e as ideias que eles trouxeram sobre o problema em pauta.

A questão do vestibular também aparece na fala do professor da escola privada. O professor João desabafa:

É o 'fundo do poço' você ensinar algo para alguém que não tem serventia nenhuma para vida do cara! Às vezes o adolescente nem está preparado para receber aquela carga de conteúdo exigida pelo vestibular, mas você tem que dar o conteúdo porque está lá no planejamento, é curricular e ele está pagando para saber o conteúdo e passar no vestibular.

Acompanhando a aula do professor João, esse foco nos conteúdos do vestibular aparece. Foi possível observar em alguns momentos da sua aula que ele explicava uma questão para os alunos e logo dizia: *“olhem, essa questão serve só para o vestibular, pois nunca mais vocês vão usar isso!”*. O professor fazia questão de deixar claro para os alunos que alguns assuntos servem apenas para a prova do vestibular. De acordo com, ele é melhor ser sincero com os alunos do que enganá-los. Há aqui uma manifestação evidente de autenticidade por parte desse professor.

A autenticidade, de acordo com Rogers (1997), é um dos fatores que facilitam a aprendizagem, uma vez que o educador mostra-se como um sujeito congruente e consciente de suas atitudes. E ele manifesta provas desse ponto de vista ao relatar:

Quando penso nos professores que facilitaram a minha aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a memória de vocês não dirá o mesmo. Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja sempre congruente, autêntico nas suas relações com os alunos. (ROGERS, 1997, p. 331).

Ainda levando em conta a categoria “aliar conteúdo com o cotidiano do aluno”, percebeu-se que os dois professores destacam a importância de contextualizar o assunto ensinado com o dia a dia dos alunos. Eles demonstram

certa inquietação a terem que ensinar conteúdos apenas voltados ao vestibular, deixando de lado aspectos mais voltados para uma aprendizagem que podem contribuir com a formação mais humana e crítica de seus alunos.

Em relação ao que foi mencionado, Barbosa (2005, p.207) afirma:

A escola tem como um dos seus objetivos transmitir saberes, mas de que vale um conhecimento que não tem utilidade e nem sentido para o aprendiz? Para que servem anos de estudo, se continuamos alienados em relação ao mundo que nos rodeia? Acredito que a escola tenha uma função que ultrapassa o assistencialismo no sentido de formar pessoas capazes apenas de ler, escrever, fazer contas e memorizar conteúdos. Sua função é a de educar, formar cidadãos críticos e ativos na sociedade, de proporcionar um ensino com sentido, significado e utilidade para o aprendiz.

Freire (1996) também defende uma intermediação entre o conteúdo a ser ensinado com as realidades sociais dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. É ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa que o autor questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.30)

Assim, Sacristán e Gómez (1984, p.18), ao defenderem que é possível retirar o aluno da posição de alienação e fazê-lo mais autônomo no seu processo de produção e intercâmbio no ambiente escolar, afirmam que:

De pouco ou nada serve restringir o estudo aos efeitos explícitos dos conteúdos explícitos do currículo oficial. O que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo

Martins (2006) enfatiza que ao longo da década de 1980 encontram-se grupos de estudiosos discutindo a importância de formar uma consciência crítica nos professores, para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades das camadas populares. Assiste-se assim, como afirma a autora, a “um movimento que aponta para a ruptura do eixo transmissão e assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre

ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com” (MARTINS, 1989, p.175).

É necessário, como assevera Castanho (1997, p. 67):

[...] romper com a pedagogia tradicional e caminhar rumo a uma perspectiva dialética, e para isso é preciso empenho por parte dos alunos. Aprender não é uma ação passiva – exige muito trabalho; nesse contexto, o professor deve ser mediador e facilitador dos conhecimentos, instigando seus alunos a pensar criticamente, a expor suas ideias e dúvidas, a fim de elaborarem sínteses provisórias, **adquirindo assim autonomia intelectual** (grifo meu)

Rogers (1997), ao falar da aprendizagem significativa<sup>29</sup>, ressalta sobre a importância dos educadores se interessarem em aprendizagens que provoquem alterações nos alunos:

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1997, p.323).

Durante a pesquisa, viu-se que mesmo os bons professores dando relativa importância à ideia de não transmitir os conhecimentos de forma mecânica e neutra, mas de maneira contextualizada e crítica, grande parte dos alunos (e ainda mais os da escola pública) parece não reconhecer que alguns professores estejam comprometidos com um tipo de ensino que os auxilie rumo a uma reflexão mais analítica do seu espaço social, político e cultural.

Constatou-se que as atitudes da professora Maria avançam em relação aos modelos que insistem em manter os seus alunos indiferentes da realidade que os cercam. Também o professor João demonstra um compromisso de ir além da transmissão- assimilação de conteúdos com vistas ao vestibular, atendendo essa exigência do Ensino Médio, mas também fazendo um movimento no sentido de formar seus alunos para a compreensão da realidade em que se situam.

---

<sup>29</sup> Rogers (1997) em seu livro “Tornar-se pessoa”, conta que um de seus professores do curso de agronomia sempre terminava a aula explanando: “Não sejam um vagão de munições; sejam uma espingarda.” Tal fato ajudou o autor a compreender a importância dos conhecimentos existirem para serem utilizados.

### 6.1.2 Boa explicação da matéria

De todas as categorias analisadas, a boa explicação da matéria é a que aparece mais expressivamente tanto nos questionários dos alunos da escola pública como no questionário dos alunos da escola privada. Viu-se que dos 114 alunos da escola privada 41, mencionaram tal categoria para caracterizar o bom professor.

Abaixo seguem citações de dez alunos da escola privada para ilustrar o que foi relatado:

<b>Citações – Alunos da Escola Privada</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Conteúdo bem resumido e bem explicado</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Professor possui um imenso dom para explicar</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>As explicações trazem aos alunos uma maneira prática e simples de aprender</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Explicação clara</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Explica bem o conteúdo</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>O que ela explica você aprende e não decora</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>O mais importante da aula é que é bem explicada</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>O conteúdo da aula é muito bem explicado</i>
<b>Aluno 9</b>	<i>Sempre explica bem seu conteúdo</i>
<b>Aluno 10</b>	<i>Ele dá aula explicando bem o conteúdo e sem enrolar</i>

Quadro 1 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola privada sobre a categoria boa explicação

Na escola pública 26 alunos dos 60 estudantes que participaram da pesquisa declararam que o bom professor explica bem a matéria.

<b>Citações – Alunos da Escola Pública</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Aulas bem explicadas (nos mínimos detalhes)</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Sabe explicar a matéria</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Sabe explicar muito bem</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Apresenta ótimas explicações</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Explica claramente</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>O professor explica completamente bem</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>O modo como ele explica fica fácil de entender</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>Explica bem e assim fixa a matéria em nossa mente</i>
<b>Aluno 9</b>	<i>Explica com clareza o que tem que ser ensinado</i>
<b>Aluno 10</b>	<i>Aulas bem explicadas</i>

Quadro 2 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola pública sobre a categoria boa explicação

Diante das considerações dos alunos e da quantidade de vezes que eles mencionaram os aspectos em relação à boa explicação, foi possível inferir que saber explicar bem o conteúdo é uma das habilidades mais valorizadas pelos discentes. Em geral, eles enfatizam que uma boa explicação favorece um melhor entendimento da matéria e permiti que eles se apropriem do conteúdo sem necessariamente ter de decorá-los.

Os alunos revelam que a boa explicação, além de estar relacionada com uma fácil compreensão da matéria, ainda promove uma contextualização dos temas ensinados, evitando-se uma simples absorção do conteúdo sem uma reflexão mais aprofundada.

Sabe-se que a escola, em níveis diferentes, não é fácil para todos e os bons professores certamente parecem ser bons não somente por dominar conceitos e transmiti-los, mas por se comprometerem em explicar de forma que todos os alunos compreendam, mesmo sabendo que sempre enfrentam obstáculos (falta de tempo, boas condições de trabalho, etc.) para chegarem aonde querem: ver que todos estão aprendendo. Cabe pontuar aqui o que cita Snyders (1988, p.205),

Não há “bom professor” que torne tudo fácil, ou melhor, o bom professor não é aquele que tornaria tudo fácil seja pelo seu encanto, seu carisma, seja pela virtude iluminadora de suas interpretações; provavelmente o bom professor é aquele que fornece os meios e a vontade de se medir em relação ao difícil.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que os dois professores participantes da pesquisa têm uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos ao se colocarem como vigilantes no sentido de observarem se as suas explicações estão promovendo aos estudantes um entendimento dos conteúdos, além de utilizar artifícios (brincadeiras e piadas, por exemplo) a fim de se certificarem de tal compreensão.

A propósito o Professor João assim se manifesta

O mais importante é o conteúdo! Ele que vai me dá um norte. e eu sei onde eu quero chegar a partir do conteúdo! Mas como eu vou chegar lá, como eu vou conduzir a aprendizagem, aí é que é a coisa! Poxa, o conteúdo é o meu norte. Eu sou professor e essa é a finalidade básica de um professor na escola: saber os conteúdos e fazer com que os alunos os assimilem! Mas para chegar lá tem toda essa volta: a gente volta ,faz ,inventa,estica,puxa... A brincadeira tem o momento... e aí é feelling!!! Se você está vendo que em algum lugar empacou o conteúdo não adianta seguir! Está empacado! Vamos então fazer outra coisa, vamos tirar o foco, vamos por outro caminho...! Eu tenho um objetivo: fazer o aluno



aprender! Mas se eu tenho um objetivo que é chegar em 100 e eu estou em 20 e os alunos estão capengando e não estão entendendo o conteúdo, do que adianta eu socar os outros 80? Não tem por que! Vou pra frente, dou o conteúdo e os caras tudo lascado na minha frente e não entendem a próxima aula?! Não posso fazer isso!

### A professora Maria explica

Eu acho que dentro da minha disciplina de história se eu dou um assunto sobre revolução francesa, eu vou atrair meus alunos para eles se interessarem sobre o que foi a revolução francesa, pois nós temos que formar pessoas que vão interpretar questões, que vão entender a questão e não simplesmente responder ou decorar, pois caso contrário vamos continuar tendo um Brasil sem memória. Eu quero que eles entendam o processo das coisas, o motivo que fazem as coisas serem como são!

### E ainda acrescenta:

Acho que vai dá atuação de cada um, vai do seu compromisso, mas enquanto eu tiver na sala de aula eu acredito que o aluno tem que sair sabendo dos conteúdos! O professor tem que ter compromisso com a aprendizagem do aluno independente do espaço que eles se encontram.

Ao se manifestar sobre a maneira como explica o conteúdo para os alunos, o professor João ainda revela que a maneira como faz uso do quadro também é seguida de cuidados que facilitem a explicação e absorção do conteúdo pelos alunos. Assim ele se expressa

Você vê que eu chego na classe, eu apago o quadro, eu divido o quadro...poxa! o teu quadro é o caderno do aluno! Se teu quadro é um lixo, o cara tem um caderno lixo também! Se teu quadro não é autoexplicativo, ele também vai ter um caderno que não é autoexplicativo! Se teu quadro não tem observações no lugar certo, o cara não vai saber onde está a observação que eles precisam ler! É isso! E isso você vai aprendendo com o tempo mesmo! É o dia a dia!

A esse respeito, Garcia (1999), ao fazer uma análise sobre a forma como o professor distribui o tempo no interior da sala de aula e a relação dessa distribuição com o resultado do ensino, explicita que o professor competente é um professor que estuda, se atualiza, mas também é um professor que preza pela organização. A autora afirma que:

Eu acho o ponto essencial a organização, porque quando você não é organizada, é duro. Mesmo que o professor tenha preparo, culturalmente..., mas não se organiza, na hora de trabalhar faz uma confusão! Então eu acho que a competência vai mesmo por aí, do professor se organizar, procurar saber, estudar (GARCIA, 1999, p.112).

Ainda pertinente à categoria “boa explicação”, considero importante destacar as dificuldades encontradas pela professora Maria ao apontar disparidades entre o que foi experienciado por ela no curso de formação e o que ela realmente encontrou na sua prática de sala de aula no momento de gerir a aprendizagem.

Nas palavras da professora:

O professor que passa quatro anos numa faculdade de história e quer provocar seus alunos, quer fazer com que ele reflita, com que ele aprenda, com que ele sinta sabor por sua história... Coitado desse professor! Esse professor tem uma pilha de caderneta para preencher sobre a presença ou não do aluno, temos quadros depredados, temos uma sala tradicional, um regime tradicional que não motiva os alunos a virem para escola porque querem aprender, eles estão aqui porque são obrigados,forçados! Tem muito disso!

E continua...

E eu ainda estou aprendendo... Eu ainda não me sinto pronta, tenho um mestrado e tudo, mas nós temos limites impostos: a construção do conhecimento é barrada pela questão conteudista que já vem pronta e por termos um sistema burocrático que impede muitas coisas.

A professora aponta que suas dificuldades ao ensinar estão aliadas às condições precárias da sala de aula e ao regime educacional que parece também estar sucateado na medida em que ainda inviabiliza ações que poderiam prescrever aprendizagens críticas, reflexivas e, portanto, efetivas.

Mesmo assim, percebeu-se que a boa professora da escola pública apresenta um esforço no sentido de garantir o sucesso dos alunos. Ela demonstra necessidade de levar aos alunos um conteúdo que os faça tomar consciência do lugar que eles estão, dos motivos que os fizeram estar ali e até os incita a buscar meios de conseguirem se sobressair mesmo diante de uma escola e de um sistema que tenta fazê-los inertes e passivos.

Nas observações da prática pedagógica da professora Maria, testemunhou-se vários momentos em que ela se dirigia aos seus alunos chamando-os de “guerreiros”. Parecia que atrás desse termo havia um clamor sincero por ver seus alunos numa posição de destaque e de sucesso. Cabe aqui destacar que a boa professora confia nos alunos dela, acredita que eles podem mais, caso contrário não tomaria a posição de educadora em busca da emancipação dos seus “guerreiros”.

Parece existir, ainda tomando por base a categoria “boa explicação da matéria”, uma tensão entre as práticas ‘tradicionais’ e o desejo da docente em atuar

de maneira que contradiga a simples transmissão-assimilação do conteúdo. Arroyo (2008) chama de transgressoras as práticas, posturas e ações inovadoras dos professores que tentam evitar a burocracia pedagógica e as normas escolares que barram ações de redefinição para um novo jeito de atuar. Assim, ele considera que:

Transgredir foi a saída encontrada pelos professores diante do legalismo autoritário, do controle e do trato infantilizado sofrido nas últimas décadas. [...] Prefiro ver nelas (nas transgressões) valores éticos, difíceis de praticar em tempos de centralismo e normatização autoritária. Uma virtude do nosso ofício é ir além da prudência oficial e da responsabilidade formal das normas. Como se manter a norma, na prudência formal diante de trinta, quarenta crianças, adolescentes ou jovens cheios de vida? (ARROYO, 2008, p.139).

### 6.1.3 Professor tem muitos conhecimentos

Essa característica do bom professor foi mencionada pelos alunos das duas escolas. Ele se encontra aqui por fazer parte do repertório de saberes pedagógicos do professor. Além disso, entendeu-se que “ter muitos conhecimentos” significa ter saberes que não são apenas do conteúdo, sendo tal aspecto reconhecido pelos alunos como fator que os auxilia na aprendizagem.

Eis as declarações dos alunos da escola privada:

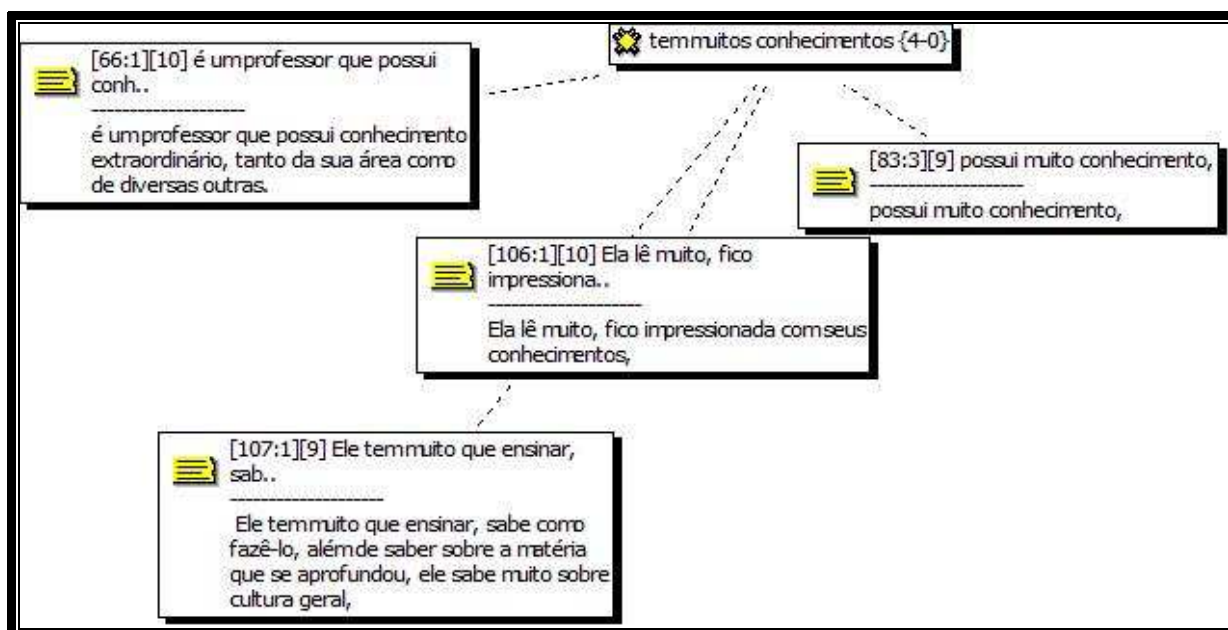


Figura 2 - Escola privada – professor que tem muitos conhecimentos

Um aluno da escola pública fez menção a essa característica afirmando que aulas do bom professor são aulas ricas em conhecimentos diversos.

Durante as observações das aulas dos professores, testemunhou-se que ambos, no momento das aulas, não falavam apenas de suas matérias. Em algumas aulas, a professora Maria contou histórias da mitologia grega antes de adentrar no conteúdo da aula que seria sobre as formas de torturas da ditadura militar. A professora percorria por outros assuntos para posteriormente fazer a ligação deles com o conteúdo planejado para ensinar naquela aula. Já o professor João mencionava em suas aulas assuntos de suas experiências como militar e como construtor de barragens em alguns estados brasileiros. Os alunos faziam perguntas sobre como fabricar uma bomba e até maneiras de iniciar a construção de uma barragem.

#### **6.1.4 Usa recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar**

Em relação a essa característica, faz-se necessário realçar que na escola particular o professor tem a seu dispor: um quadro verde para escrever com o giz, uma lousa digital com programas modernos em que ele pode escrever na lousa e de imediato enviar para o *e-mail* dos alunos toda a aula daquele dia, e dispõe também de um datashow, televisão e caixas de som.

Essas condições objetivas de trabalho são valorizadas pelo professor João ao afirmar que:

Tenho tudo aqui para ensinar! Eu acho que a escola me dá ferramenta para trabalhar e eu escolho as ferramentas que vão ser melhor para trabalhar determinados conteúdos! Isso é importante, pois tem algumas matérias, alguns conteúdos, que tem algumas ferramentas que me auxiliam bastante! Eu tenho uma lousa digital, um retroprojetor. Posso fazer coisas bem diferentes. Os equipamentos são modernos, cada sala tem o material que eu preciso! Tenho muitas possibilidades aqui!

Já na escola pública, as condições objetivas de trabalho não contam com tantos recursos materiais. A professora Maria tem como recurso tecnológico uma televisão que permite uso de *pen-drive* e por isso é conhecida como TV *PEN-DRIVE*. Porém, quando indagada sobre os recursos que a escola oferece para ela ensinar, ela afirma:

Facilita você entrar num espaço mais organizado, você entrar num espaço com uma biblioteca que te encante, que te traga para perto dela,

com acesso a computadores, nós estamos num mundo globalizado, tecnológico.. Mas o estado não acompanha isso. Mas eu acredito que não é o fato de não ter todos os melhores recursos na minha sala que eu não vou dar a melhor aula que eu posso dar! O que eu tenho na sala? Olhe, eu tenho a TV que posso utilizar nela o meu pen drive? Então, pronto! Eu tenho isso, nós temos isso! Agora vamos fazer o que podemos fazer com isso! Agora eu não tenho nada, só tenho essas cadeiras, então vamos construir um império com essas cadeiras! Você entende?

Cabe pontuar que durante a observação das aulas da professora Maria, a pesquisadora testemunhou algumas vezes em que a TV *pen drive* apresentou problemas. Um dos momentos foi assim registrado: “Hoje mais uma equipe de alunos apresentaria seminário com o tema proposto pela professora, mas a TV *pen drive* não funcionou no momento em que os alunos foram utilizá-la. Ouvi a reclamação de um aluno: ‘Essa m... de TV está muito velha!’ A professora Maria olha para ele e diz: ‘Obrigada pelo palavrão, viu?’ O aluno pede desculpa, mas parece bem chateado! A equipe não apresentou o seminário. A apresentação foi adiada para a aula seguinte.”

Assim, não é de surpreender que os alunos da escola pública não mencionassem a presente categoria analisada ao descreverem as características de bom professor.

Em contrapartida, os alunos da escola privada aliam a ideia de que os recursos tecnológicos são instrumentos que os auxiliam no momento da aprendizagem, além de fazer com que eles fiquem mais atentos às aulas. Vejamos:

<b>Citações – Alunos da Escola Privada</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Ensina com apresentação em PowerPoint<sup>30</sup></i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Ele traz assunto através do PowerPoint</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Ele usa o retroprojeto</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Aulas no multimídia com vídeos e apresentações que ajudam a assimilar o conteúdo.</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Usa os recursos audiovisuais para ensinar</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>Usa várias mídias em sua matéria</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>Utiliza os recursos visuais como o PowerPoint</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>Usa os recursos tecnológicos oferecidos pela escola</i>
<b>Aluno 9</b>	<i>Usa recursos tecnológicos para prender nossa atenção</i>
<b>Aluno 10</b>	<i>Faz apresentações em PowerPoint</i>
<b>Aluno 11</b>	<i>Dá aulas muitas vezes no PowerPoint que é um modo mais fácil de aprendizagem muitas vezes, pois no PowerPoint dá para mostrar muitas curiosidades</i>
<b>Aluno 12</b>	<i>Ele prepara aula no PowerPoint</i>

**Quadro 3 - Apresentação das citações de alunos da escola privada sobre a categoria: uso de recursos tecnológicos e outros métodos para ensinar**

A tecnologia pode ser um meio valioso para o professor ensinar, isso é fato. Porém, sabe-se que ainda não há uma democratização desses recursos como visto aqui, sendo importante não ter esses recursos tecnológicos como os únicos e necessários para ajudar os alunos a aprender. Além disso, a simples presença de novas tecnologias na escola “não assegura uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, pois o fundamental é como ele será utilizado por professores e alunos” (RIPPER, 1996, p.68).

Apresenta-se o registro da professora Maria, no qual ela deixa claro que quer ver seu aluno aprender independente dos recursos que ela tem em sala, buscando estratégias de ensino que facilitem a caminhada dos educados. A professora assim se manifesta:

O conhecimento tem que ser um só e tem que dado aos alunos! Se nós só temos a TV PENDRIVE, então que ele seja dado dessa forma! Eu creio numa educação que se interesse pela cidadania dos nossos alunos e que forme os alunos para lutarem por um estado que seja máximo e destrua este estado mínimo e representativo que nós temos. Só que o professor não pode ser visto como o salvador da pátria. É preciso considerar que o aluno fica comigo 50 minutos, mas ele também tem a casa dele. Eu não acredito no educador como único salvador, mas temos a nossa parte dentro disso!

Percebe-se nos relatos da professora Maria há um desejo de que os alunos aprendam independentemente dos recursos que são disponibilizados pela escola.

<sup>30</sup> *PowerPoint* é um programa utilizado para exibição e apresentação de determinados temas, podendo usar sons, imagens, textos e vídeos, que podem ser animados de diferentes maneiras.

Durante as observações de sua aula, pôde-se testemunhar a professora utilizando, além da TV pen-drive, outros tipos de material, como gravuras com vários tipos de imagens, histórias em quadrinhos, músicas, etc.

É interessante notar que o vídeo, o som, as imagens podem não gerar conhecimento efetivo, uma vez que já se tem notícia de alunos desmotivados para aprender mesmo com o professor utilizando esses recursos. Isso leva a crer que “é preciso uma ‘temperatura afetiva’, uma espécie de catalisador do ‘processo’ de construção do conhecimento. [...]” (VASCONCELLOS, 1956, p.48).

Nesse sentido, a seguir serão analisados mais dois tipos de saberes que caracterizam o bom professor: saberes relacionais e pessoais.

## 6.2 SABERES RELACIONAIS

De acordo com Esteves (1992, p.107), a relação entre os professores e os alunos sofreu mudanças profundas nas duas últimas décadas. Verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha direito e podia ser submetido aos mais variados vexames. Observa-se hoje uma situação inversa, em que o aluno age com impunidade, com agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores. Segundo o autor, as relações na escola mudaram, tornaram-se mais conflituosas; muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina.

Além disso, ao tomar como tema a relação professor-aluno, depara-se com a necessidade de não confundir autoridade com autoritarismo. Muitas vezes, como alerta Libâneo (1983, p.18), o autoritarismo manifesta-se no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com os alunos ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

O autor ainda defende que:

A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem vindas as considerações formuladas pela “dinâmica de grupo” que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfadado “trabalho em grupo”, ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o

grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade, a sociedade toda (LIBÂNEO, 1983, p.19).

Contudo, sabe-se que a ação cotidiana do professor é influenciada pelos regulamentos, pela disciplina que leciona, pela organização do tempo, pelo espaço que exerce a sua atividade, etc. Porém, percebeu-se que a ação pedagógica dos bons professores investigados é permeada por um laço de proximidade com seus alunos. Ambos demonstram encontrar em suas ações diárias habilidades que facilitam e promovem uma boa convivência com os estudantes do Ensino Médio.

### 6.2.1 Um professor atencioso

Sabendo da complexidade do ambiente educacional, infere-se que o conteúdo ou a aprendizagem não são mais os únicos aspectos que tomam lugar na escola. De acordo com o material de análise disponível, foi possível verificar que depois da categoria BOA EXPLICAÇÃO, o item PROFESSOR ATENCIOSO foi um dos mais citados pelos alunos das duas escolas pesquisadas.

A ideia de atencioso aparece vinculada com dois tipos de aspectos: ser atencioso em relação à aprendizagem dos alunos e ser atencioso em relação a tirar dúvidas individuais no momento da explicação. Isso pode ser constatado a partir do registro de alguns alunos, demonstrados a seguir:

<b>Citações – Alunos da Escola Pública</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Se a gente não entende ele explica quantas vezes for necessário durante a aula</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Responde todas as nossas perguntas</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Atende prontamente a todos e responde todas as perguntas</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Não se importa em explicar quantas vezes for necessário</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Dedica-se à aprendizagem do aluno</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>Em sala, sempre nos ajuda com as lições e com as dúvidas</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>As nossas dúvidas são sempre respondidas</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>É atenciosa</i>

Quadro 4 - Apresentação de algumas das citações de alunos da escola pública sobre a categoria: professor atencioso

Alguns alunos da escola privada registram:



<b>Citações – Alunos da Escola Privada</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Ele tem um olhar especial para cada aluno.</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Preocupa-se com o fato dos alunos estarem ou não aprendendo o conteúdo.</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Durante a explicação presta atenção para ver se os alunos estão compreendendo ou não.</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Verifica várias vezes durante a explicação se não temos dúvidas</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Sempre responde nossas dúvidas.</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>Se você tem alguma dúvida ele explica até você entender.</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>Tira dúvidas nas carteiras e passa olhando para ver como estamos fazendo os exercícios.</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>Sempre abre espaço para nossas perguntas.</i>
<b>Aluno 9</b>	<i>Se o aluno tem alguma dúvida ele esclarece na hora sem nenhum problema.</i>
<b>Aluno 10</b>	<i>Sempre nos ajuda com nossas dúvidas.</i>
<b>Aluno 11</b>	<i>O professor está sempre disposto a atender nossas dúvidas. Ele para a aula quantas vezes for preciso para que os alunos entendam o conteúdo.</i>
<b>Aluno 12</b>	<i>Durante as aulas sempre pergunta se há dúvidas.</i>

**Quadro 5 - Apresentação das citações de alunos da escola privada sobre o item professor atencioso**

Não é simplesmente a questão de passar o conteúdo, mesmo ficando evidente que esse atencioso está relacionado com a matéria, uma vez que o bom professor volta sua atenção para fazer com que o aluno compreenda a explicação do que está sendo exposto. Porém, fica claro que esse atencioso está repleto de aspectos relacionais e afetivos, ainda mais quando essa atenção extrapola o ambiente da sala de aula. Os seguintes depoimentos dos alunos reforçam tal afirmativa:

O professor é sempre simpático. Sempre se preocupa com a gente dentro e fora de sala. (Fala do aluno da escola privada)

[...] conversa com todos os alunos e dá importância a eles (Fala do aluno da escola privada)

Preocupa-se com nosso desempenho não só na matéria dela (Fala do aluno da escola pública)

Essas expressões evidenciam que a ideia de bom professor presente nessas falas passa “pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo” (CUNHA, 1989, p.70). É interessante observar um detalhe: a professora Maria sabe o nome de todos os alunos da turma. Quanto a isso, Dunkin e Biddle<sup>31</sup> (1974) apud Gauthier (1996, p.257), pensam que o fato de os professores

<sup>31</sup> DUNKIN, M. J.; BIDDLE, B.J. **The study of teaching**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1974.

conhecerem os nomes dos alunos faz com que se dirijam a eles mais vezes, diretamente, levando-os a reagir com mais frequência.

É preciso mencionar um impasse que o professor João parecia ter que enfrentar durante suas aulas: notava-se nele uma necessidade constante de atender cada aluno, de ouvir suas necessidades pedagógicas ou pessoais, mas também se via certa preocupação com o término e conclusão do assunto que daria naquela aula. O professor parecia estar realmente preso à “grade” curricular (im)posta a ele.

O professor mantinha-se ativo durante todo o tempo da aula, alternando atendimento aos alunos de forma coletiva, mas principalmente individual. Assim, mesmo tendo que cumprir o planejamento e ministrar todo o conteúdo, o professor não deixava de atender nenhuma solicitação dos alunos e valorizava toda e qualquer indagação que era feita a ele.

Seu depoimento ajuda a reafirmar essa postura:

Alguns professores, às vezes, abandonam o aluno que sabe pouco! O aluno que sabe pouco às vezes fica abandonado em sala! Mas por quê? Porque dá trabalho, demanda tempo... E o que eu faço? Quando percebo que tem uns com mais dificuldades eu paro a aula e tento dá uns minutos de atenção para o aluno que está precisando de uma atenção maior! Do que adianta eu passar o conteúdo adiante se o aluno não aprendeu? Então olhe, o momento que eu paro para atender aquele aluno que está precisando de uma atenção maior é o momento que eu ganho o cara, eu ganho a confiança do cara do que sabe menos e os outros estão vendo minha atitude! Aí aquele que sabe um pouquinho mais vai dizer: poxa, se ele trata assim quem sabe menos, eu posso perguntar tudo para ele! Ele vai valorizar qualquer dúvida que eu tenha! Ele também vai me tratar bem! Eu faço questão de mostrar isso! E independente do nível que o aluno esteja eu vou sentar com ele e vou dar atenção para ele, nem que sejam dois minutinhos! Confesso que queria ter mais tempo com eles, mas...

Partindo do que foi dito pelo docente vale destacar que a dimensão humana parece não merecer um pouco de espaço no contexto técnico e conteudista da sala de aula (principalmente da sala de aula da escola privada). O professor fica “imprensado” entre a obrigação de concluir o conteúdo a qualquer custo e ter tempo de parar e verificar várias vezes se esse conteúdo está sendo assimilado pelos educandos.

Além disso, se for retomada a fala do professor, tornar-se-á inevitável fazer a seguinte pergunta: como esse docente que corre contra o tempo para ministrar seu

conteúdo poderá ter tempo para refletir sobre sua prática? E mais: como vai refletir sobre sua prática e discuti-la com seus pares?

Reconhece-se, pela verbalização da professora Maria, que no espaço educacional público há uma flexibilidade maior (mesmo que não total) em poder adequar os conteúdos técnicos a saberes que auxiliem na formação humana dos alunos, conforme relato a seguir:

Aqui na escola pública nós temos uma certa liberdade de ensinar e que vai muito de ser um professor que assume seu compromisso com seus alunos para ajudá-los na sua aprendizagem, no conteúdo.. Queremos ajudá-los a melhorar de vida! Diferente de uma realidade particular que é mais uma empresa, você não pode falar certas coisas e que você tem que ficar tendo cuidado no que vai falar!

Aqui, a professora ainda reforça a importância que dá ao fato de estar disponível para atender às necessidades dos alunos. Ela afirma:

Eu não consigo chegar dentro de uma sala e falar com o meu aluno sem olhar nos olhos dele. Se eu tenho trinta alunos e os trinta precisarem falar comigo, eu vou dá um jeito de explicar a matéria e dar atenção a eles! Eu vou procurar tirar um segundo da minha atenção para cada um! Cada um que quiser vai ter o meu olhar pelo menos por um instante! Eu não consigo me separar dessa questão!

Nussbaun (1992) apud Guathier (1996, p.256), ao analisar as atitudes e comportamentos dos professores bem-sucedidos, aponta que:

Os professores que se aproximam dos alunos ao falar, que utilizam contato físico de forma socialmente apropriada, que são mais expressivos oralmente, que sorriem mais, que demonstram uma maior abertura por meio de suas atitudes corporais, que utilizam frequentemente o contato visual e que organizam a sala em função das interações exercem uma influência favorável sobre os alunos.

Ambos, o bom professor da escola privada e a boa professora da escola pública, parecem não se render ao modelo que os obriga simplesmente de ensinar o conteúdo para os alunos. Os dois demonstraram que tentam romper com a lógica da educação como mercadoria na qual o cliente paga e recebe o produto. Eles incorporam em suas práticas papéis que vão além de passar a matéria e avaliar se ela foi aprendida.

### 6.2.2 Bom professor interage com os alunos

A imagem do professor como aquele que interage e se envolve com os alunos foi valorizada pelos alunos da escola pública e da escola privada. Nota-se que o bom professor é reconhecido por fazer com que os alunos sejam sujeitos ativos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se observar isso nas duas ilustrações abaixo:

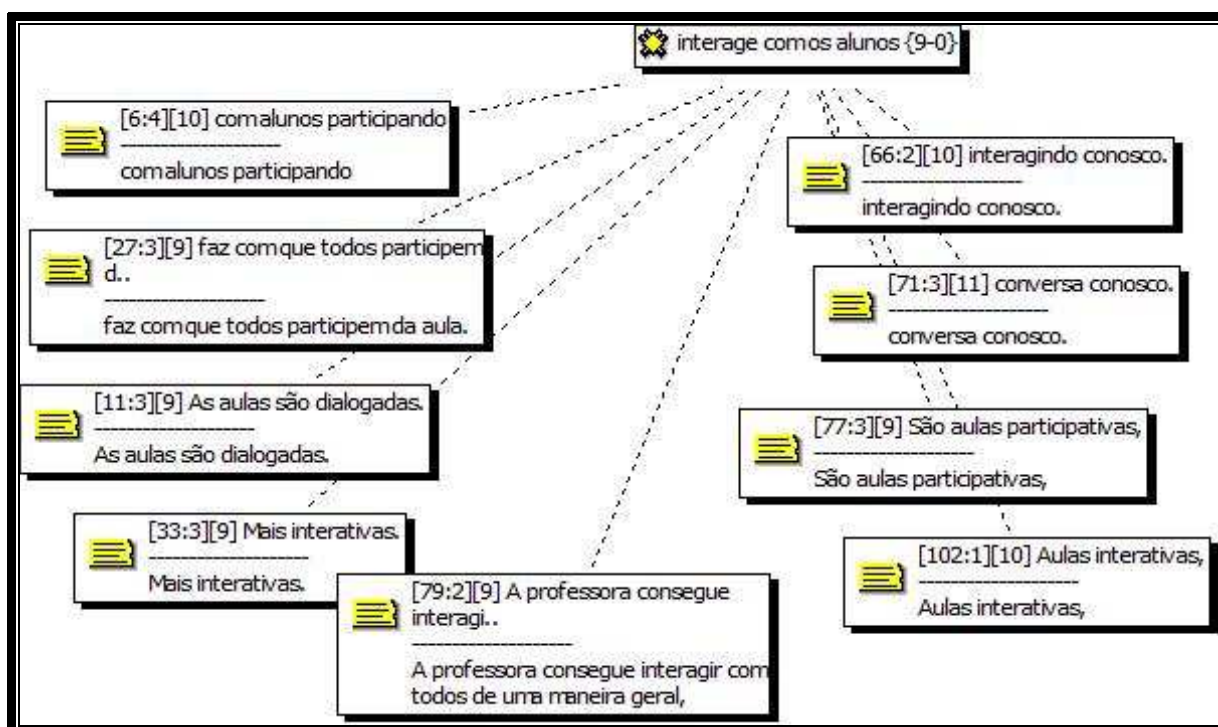


Figura 3 - Escola privada – professor interage com os alunos

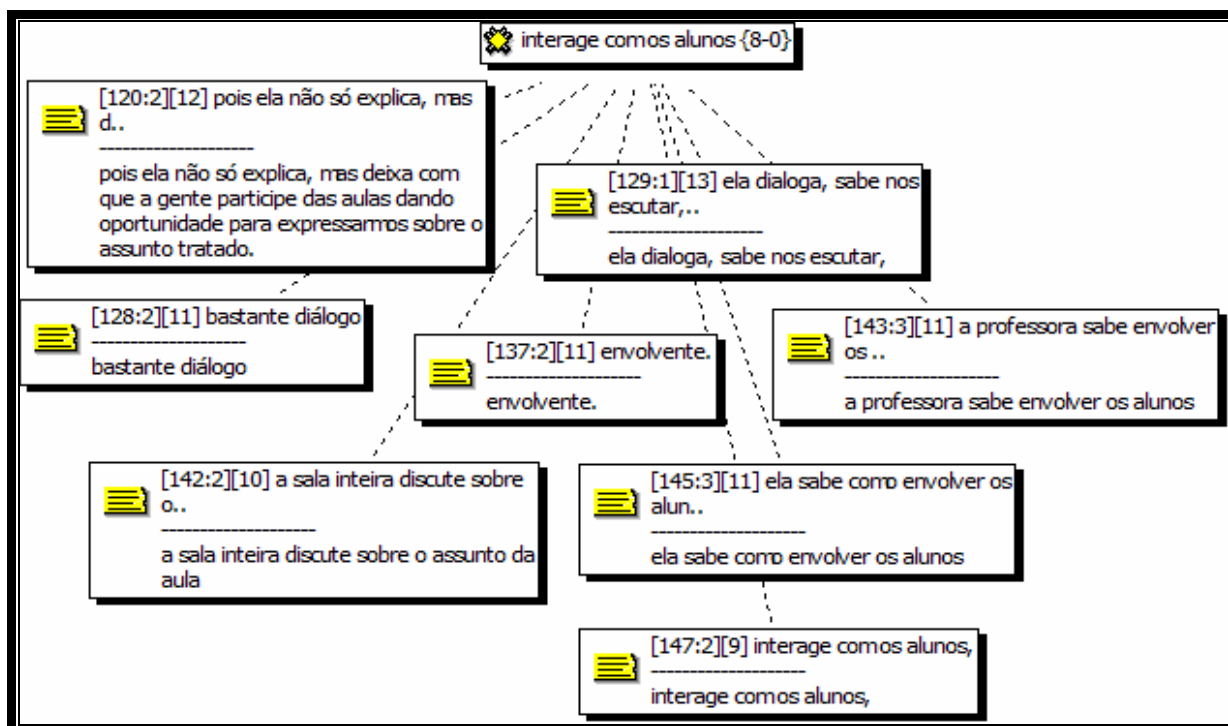


Figura 4 - Escola pública – professor interage com os alunos

Durante as observações das aulas da professora Maria e do professor João, foi possível presenciar momentos em que os professores insistiam em estimular os alunos a participar das aulas, mostrando grande capacidade em formular perguntas sobre o conteúdo que estavam explicando e solicitar respostas da turma. As arguições funcionavam como “termômetro” de medição sobre o nível de entendimento do conteúdo.

A esse respeito, Cunha (1989, p.139) afirma que “a pergunta exploratória assim como a pergunta encaminhadora, dá margem ao envolvimento da classe no assunto em discussão e mantém o professor informado sobre o nível de atenção do aluno.”

Os dois professores, sujeitos da pesquisa, assumem posturas dialógicas e indagadoras enquanto falam, tentando manter a todo custo a atenção da turma para que haja entendimento do assunto. Em relação a esses comportamentos, Freire (1996, p.96) salienta:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. *Seus alunos cansam, não dormem.* Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Ao longo das observações feitas em sala, verificou-se que as interações extrapolavam o momento da aula em si. Ao término da aula ou no início dela, os professores sempre estavam conversando com os estudantes sobre assuntos da disciplina ou sobre assuntos pessoais. Era comum ver a preocupação dos professores em atender às solicitações feitas pelos alunos. Além disso, sabe-se que para ter um bom nível de interação é preciso que ambas as partes estejam disponíveis e presentes, por isso, preocupados em manter a interatividade, viu-se que os professores criavam estratégias de aproximação com alunos.

A qualidade da relação entre professor e aluno é uma “das características dos professores que estimulam a participação, levando à construção da autonomia. “As relações interpessoais rompem com a figura do processo centralizador e controlador” (CASTANHO, 1997, p.72).

Pelo depoimento dos professores, pôde-se concluir que eles tentavam se aproximar dos alunos para que essa interação se efetivasse de maneira legítima.

Partindo dessa perspectiva, o professor João comenta

Para você ter uma ideia a turma que você vem observando é a mais alterada de todas, os cara são da pá virada<sup>32</sup> mesmo! Eu tinha um aluno meio complicado e aí um dia eu me vi numa queda de braço com ele durante a aula! E a partir daquele dia tudo mudou! Ele estava precisando disso! Estava precisando de alguém pra enfrentá-lo, para confrontar com ele! Aí depois ele pensa: “Esse professor eu vou respeitar, ele me entende”. Se for esse o caminho tudo bem! Se for essa a ferramenta para chegar até eu aluno, por que não utilizá-la?

A professora Maria explica:

Então eu tenho muito laço com meus alunos! Isso é importante porque a gente não sabe o que cada um passou antes de sentar naquela carteira! Eu já tive numa situação assim: estava na sala de aula, sentada na carteira, o professor dando a aula dele lá frente e eu com meu coração em pedra..(professora se emociona) com uma dificuldade terrível lá fora me esperando e o professor esbravejando lá na frente, sabe? Eu acredito que está questão relacional é fundamental!

O bom professor da escola privada, além de reforçar a participação de todos e motivar os alunos a esclarecer suas dúvidas, ainda exige que todas as perguntas feitas pelos alunos sejam respeitadas pelos colegas de classe. Ele deixa claro que é fundamental levar em consideração cada indagação, seja ela qual for.

---

<sup>32</sup> O professor quer dizer que os alunos são agitados e inquietos.

Eis o registro do professor que confirma isso:

O aluno não vai se expor na frente de quarenta colegas de classe e vai fazer uma pergunta achando que é uma pergunta boba! Se alguém na sala faz uma pergunta e o restante da turma acha que é uma pergunta boba, eu corto na hora! Se eles sorrirem eu falo logo: 'opa,opa! Vamos respeitar! Que bom que ele tá perguntando, eu acho legal!' Eu vou valorizar cada pergunta! Poxa! Ele me dá um voto de confiança quando ele abre a boca e faz uma pergunta de algo que ele não sabia! Então na minha aula pode perguntar tudo, sim! Ele tem que confiar em mim, tem que saber que quando perguntar vai ser ouvido, porque eu estímulo isso neles.

Entende-se que a interação professor aluno (ou no caso, a interação bom professor-aluno) é permeada por um clima afetivo que envolve respeito mútuo e confiança: "o professor respeita o aluno, como pessoa que tem muitos problemas, mas que tem ao mesmo tempo capacidade e estima de si mesmo" (HILLAL, 1985, p.82).

Ao abordar o tema sobre interação professor-aluno, Libâneo (1994, p.250) ressalta:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Nesse sentido, arriscamos inferir que essas interações também sejam satisfatórias pelo fato de os dois professores demonstrarem em suas verbalizações que se identificam com os estudantes do Ensino Médio e, portanto, com os jovens. Conforme se constatou, os bons professores se sentem mais à vontade para lidar com os adolescentes e se relacionar com eles. Ao serem indagados sobre dificuldades que encontram ao ensinar no nível médio, esclarecem:

Dificuldade de ensinar no nível médio (pensando)... Olhe, esse é um nível legal de ensinar, porque eu posso usar falar coisas de namoro, de sexualidade, posso brincar à vontade, fazer piadas! Eles vão entender. Eles estão nessa fase da juventude, estão se descobrindo! Mas dar aulas para crianças é mais complicado, porque eles levam tudo para casa e os pais não entendem o contexto... (Professor João)

Dificuldades? Creio que nenhuma! Eu gosto muito de trabalhar com jovens! Prefiro trabalhar com jovens a trabalhar com crianças! Eu gosto de jovem, pois é a aquela fase que ele ainda não se posicionou, ele está cheio de desejos, de opiniões, ele tem muita força, está cheio de energia

para transformar o mundo, tem resquícios de uma criança que foi embora e de um adulto que quer nascer! É uma fase da metamorfose! Além disso, a minha prática enquanto professora de história pode auxiliar os alunos na formação deles. (Professora Maria)

A relação estabelecida com os alunos dá oportunidade aos professores de avaliarem a aprendizagem e aproximarem-se emocionalmente dos mesmos, além de fortalecer e estabelecer um contato mútuo, permitindo maior expressão do pensamento e liberdade nos trabalhos propostos em classe.

Diante do exposto, entende-se que apresentar habilidades de interagir com os alunos é uma das características do bom professor da escola pública e privada. Aliados a ideia dessa interação, há o respeito e a confiança presentes. Os bons professores partem do pressuposto de que é preciso considerar o aluno como sujeito que aprende e, portanto, é necessário respeitá-los.

### 6.3 SABERES PESSOAIS

#### 6.3.1 O bom professor gosta de ensinar

Durante as observações feitas nas aulas dos dois bons professores, verificou-se que ambos: se mantêm em atividade durante todo o tempo, planejam suas ações para não fazerem uma aula de qualquer jeito, dão prioridade ao atendimento individual dos alunos que apresentam mais dificuldades (mesmo tendo um tempo reduzido para cumprirem seu planejamento), prezam por uma relação de proximidade entre os alunos a fim de que esta facilite uma aprendizagem mais satisfatória, usam os recursos possíveis que possam auxiliar na apropriação do conteúdo por parte dos jovens...

Tomando como referência tais observações, é possível inferir que os bons professores gostam de ensinar. Além disso, o próprio testemunho verbal deles confirma tais evidências:

O professor João assim se expressa:

Não tem como ser professor se você não gostar de ensinar! Se for pela grana você está ferrado! Puxa, você não tem prazer de levantar e fazer uma coisa se aquilo vai te agredir. Não tem como! Tem que gostar, caso contrário, você não aguenta! Veja só: eu dou 60 aulas por semana nas 4



escolas que eu trabalho. E isso efetivamente! Fora as horas que eu trabalho em casa, corrigindo prova, corrigindo trabalho! Então se eu não gostar disso... Não tem nem sentido!

Eis a fala da professora Maria:

Mas eu vou te dizer mesmo uma coisa, eu gosto de ser professora! é isso que me dá energia até para vencer as dificuldades do dia a dia! Sabia? É que eu gosto do que eu faço. Se você não gosta, eu digo: vá buscar uma outra coisa, porque não é fácil de forma nenhuma! Quando você chega na sala e vai passando pelas práticas de dar aula, você vai tendo que ter habilidade de deixar teus problemas ali fora da sala e ali você tem que ser um artista...você precisa marcar o aluno e precisa ser marcado por ele! São encontros humanos e o aluno passa pela minha vida e eu passo pela vida dele e nós vamos contribuindo uns com os outros. Eu gosto daqui, eu me sentia um copo vazio quando eu trabalhava no comércio e estava fora da sala de aula!

Freire (1996), nos diz que é impossível um professor se pôr diante dos alunos e, de alguma forma, escapar da apreciação destes. Assim, diante das características de bom professor indicadas pelos alunos nos questionários, considerou-se que esse “gostar” é percebido por eles ao testemunharem o comprometimento dos bons professores com a disciplina, com os discentes e com o preparo da aula.

Pelas figuras abaixo, pode-se perceber uma aproximação entre as citações dos alunos da escola pública e da escola privada.

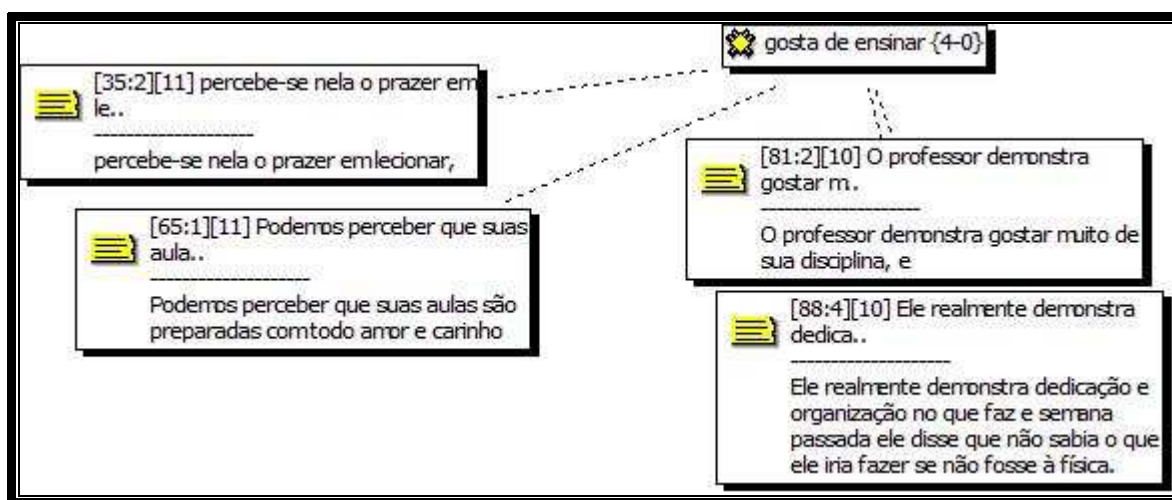


Figura 5 - Escola privada – bom professor gosta de ensinar

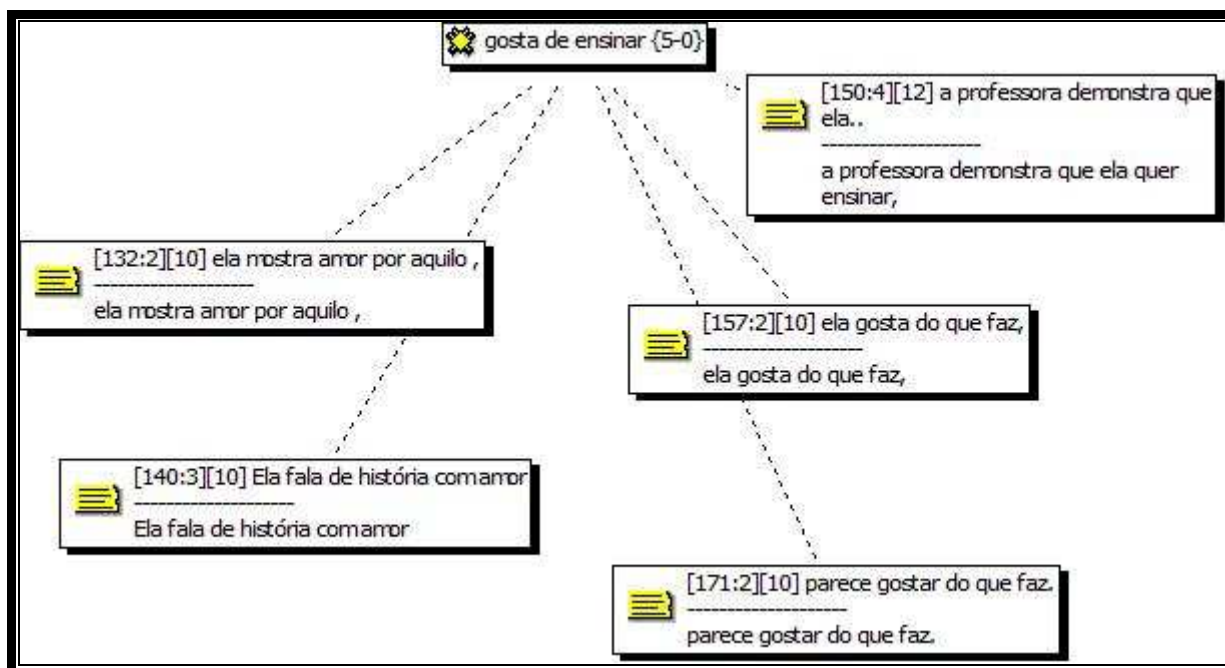


Figura 6 - Escola pública – bom professor gosta de ensinar

Os alunos das duas escolas consideram que gostar de ensinar é um aspecto que se destaca no bom professor ao afirmarem: “percebe-se nela um prazer em ensinar” ou “as aulas são preparadas com amor e carinho.” Além disso, há um reconhecimento de que o docente também se identifica com a disciplina que leciona: “ela fala da história com amor”, “o professor demonstra gostar muito da sua disciplina”

O depoimento dos alunos, as observações em sala de aula e conversas com os dois professores deixam nítido o prazer que eles sentem em ensinar. Na verdade, não apenas em ministrar aulas. Os dois professores deixaram claro que se identificam com as matérias que lecionam e que se sentem bem no ambiente de sala de aula. Em geral, tais fatos parecem ser reconhecidos pelos discentes.

Percebe-se que a gratificação que o professor sente ao ensinar se configura como uma das condições básicas para ele continuar na sua profissão, uma vez que os aspectos salariais parecem não ser motivos de estímulos para seguir na sua atividade de docente. Em geral, os fatores remuneração e desvalorização têm aparecido como uma das dificuldades em relação às práticas dos professores.

Tem-se presenciado historicamente um alargamento em relação às funções e às atividades docentes. Sabe-se que “conhecer profundamente a matéria de ensino, transmitindo-a, criando assim situações que permitam aos alunos apropriar-se dela de forma eficaz” (Cunha, 2008, p.83) não tem sido mais suficiente para responder às

exigências dessa profissão. Diante de tantas exigências, vale destacar a relevância do cunho pessoal (desejo de ensinar, por exemplo) ao se analisar as características que influenciam as ações de um “bom” professor.

Talvez se possa afirmar que na noção de professor que “gostar de ensinar” está implícito o gostar da matéria que leciona, o gostar da escola e do nível de ensino em que atua e, além disso, gostar dos alunos.

Em relação a esse último (gostar dos alunos), vale ressaltar o que pontua Charlot (2008, p. 29) ao declarar: “o professor não tem obrigação afetiva nenhuma para com os alunos. Ele deve sim, respeitar a dignidade de alunos e fazer de tudo que puder para formá-los, mas não é obrigado a amá-los.”

De certa forma, pode-se concordar com o autor, contudo as análises denunciam que essas relações afetivas não surgem como obrigação por parte do docente. Os bons professores estimulam essas relações afetivas não apenas como mais um recurso para ensinar, mas para terem mesmo os alunos como parceiros nesse processo de ensinar e aprender. Tal relação parece surgir como consequência e não como fim.

### **6.3.2 O bom professor é bem-humorado**

“Os melhores professores são os que riem com os alunos; os piores são os que riem dos alunos.” É com essa frase que Niell (1968) teça sobre a importância de se manter o humor (e nesse caso, o bom humor) dentro da sala de aula.

O humor é muitas vezes mantido, propositadamente, longe das salas de aula por denotar um aspecto de igualdade e nivelamento entre professores e alunos. Além disso, muitos consideram que o humor “matará o respeito que o professor pede, por que o riso, misturando-se ao de seus alunos, torná-lo-ia mais humano” (NIELL, 1986, p.53). Porém, isso não foi observado nas aulas dos bons professores da escola pública e privada.

O bom professor da escola particular, por exemplo, ao falar coisas engraçadas ou fazer brincadeiras com os adolescentes fazia com que os alunos interagissem mais com ele e participassem efetivamente da aula. As observações feitas ajudam a constatar essa ideia quando, por exemplo, o professor João mostrou uma questão respondida aos alunos e solicitou que eles dissessem o que estava

errado no seu desenvolvimento. Os alunos estavam tentando responder e expuseram suas tentativas quase todas ao mesmo tempo. De repente, uma aluna diz: “ah! Isso aí é muito difícil e é só para ‘encher o saco’.” O professor responde: “não fale de coisas que você não conhece. Você não sabe o peso de ter um saco, minha filha!” Toda turma ri e permanece atenta e esperançosa de descobrir a resposta que o professor tanto procura.

Outro dado significativo em relação ao bom humor é notar que muitas vezes o professor João, para fazer com que os alunos cumprissem as regras e normas da escola, não brigava ou dava, necessariamente, uma lição de moral nos alunos. Houve uma situação em que o professor estava escrevendo no quadro de costas para a turma e ao virar-se percebe um aluno que tirou a calça e a blusa de farda e ficou só com o pijama que estava por baixo do uniforme. O professor, em vez de se irritar ou brigar, diz: “Meu amigo, e esse pijama de criança cheio de enfeitinhos? Sei não...” A turma ri e o aluno parece sentir-se constrangido, dá um leve sorriso de canto de boca e veste o uniforme rapidamente.

No caso relatado acima, percebeu-se que o professor João, ao lidar com jovens, sabe que muitas vezes é ruim, nessa fase, ser reconhecido como criança. É interessante perceber como ele reage ao ver um aluno que tira a farda da escola na sala de aula mesmo sabendo que é necessário usá-la durante o período em que se está no colégio. Assim, penso que o professor possua certas habilidades para lidar com os adolescentes que foram construídas durante a sua prática com alunos do Ensino Médio.

A obediência ao bom professor não parece ser influenciada por meios coercitivos (punição). Aqui, o exercício da autoridade foi bem mais autêntico. Aliás, o professor João deixa claro, durante a entrevista, que não tem problemas com alunos indisciplinados. Isso leva a se considerar como seria rico um material sistematicamente escrito sobre as experiências dos dois bons professores dessa pesquisa.

Em relação à professora Maria, observou-se que não era um comportamento habitual dela contar piada e fazer brincadeiras com os alunos (não tanto quanto o professor João), mas em alguns momentos isso aconteceu, como no dia em que enquanto um grupo de alunos apresentava um seminário e todos estavam atentos, a professora levantou da cadeira onde estava e disse: “Só um momento pessoal, sei que não tem nada a ver, mas o ‘coxa’ perdeu ontem, não foi?” A sala virou um

alvorço. Alguns falavam alto protestando, outros festejando, enquanto outros sorriam. Passado dois minutos, a professora pediu que todos prestassem atenção e a equipe retomou a apresentação.

O material de análise obtido com esse estudo leva a um momento em que a professora Maria demonstra irritação com a conversa dos alunos quando, ao terminar de ler um texto, depara-se com dois alunos que estavam conversando entre si. Ela diz: “Gente, eu não estudei para ficar numa sala de aula gritando e pedindo silêncio. Estão vendo como não podemos viver numa sociedade libertária? Parece que sempre tem que haver um carrasco. E eu não quero ser carrasca com vocês!” Os alunos ficaram atentos e ela continuou a explicação.

Maria sempre chegou bem-humorada em sala, demonstrando uma disponibilidade autêntica para com os alunos, mas havia momentos em que precisava ser incisiva e demonstrava sua chateação quando os alunos se colocavam dispersos em relação à aula.

Nessa perspectiva, percebe-se que ser e estar bem humorado é importante para ser reconhecido como bom professor, mas também se viu que nem sempre o professor fica bem-humorado durante toda sua aula. Ele também tem seus momentos de raiva e de mau humor, principalmente se os alunos não colaboram com o processo de ensinar e aprender.

Pode-se confirmar, contudo, como a questão de ser bem humorado permeia as práticas dos bons professores. Além disso, a fala dos alunos mostra de forma clara essa evidência, conforme se verifica a seguir:

<b>Citações – Alunos da Escola Privada</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Não é mal-humorado e é um cara legal</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>Entra na sala de bom humor</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Ela chega animada e fazendo piada</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>O bom dela é que ela consegue misturar o bom humor com o conteúdo a ser ensinado</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Ele é engraçado</i>
<b>Aluno 6</b>	<i>Ele é bem-humorado</i>
<b>Aluno 7</b>	<i>Chega à sala de bom humor</i>
<b>Aluno 8</b>	<i>É um professor bem-humorado</i>
<b>Aluno 9</b>	<i>Ele dificilmente está de mau humor</i>
<b>Aluno 10</b>	<i>Sempre tem algo engraçado para fazer ou falar</i>

**Quadro 6 - Apresentação das citações dos alunos da escola privada sobre a categoria professor bem-humorado**

<b>Citações – Alunos da Escola Pública</b>	
<b>Aluno 1</b>	<i>Ela aparece sempre alegre em sala de aula</i>
<b>Aluno 2</b>	<i>É bem-humorada</i>
<b>Aluno 3</b>	<i>Tem bom humor</i>
<b>Aluno 4</b>	<i>Usa do bom.humor para ensinar</i>
<b>Aluno 5</b>	<i>Está sempre de bom humor</i>

**Quadro 7 - Apresentação das citações dos alunos da escola pública sobre a categoria professor bem-humorado**

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do perfil do bom professor, sob o ponto de vista dos alunos do Ensino Médio da escola pública e privada, possibilitou adentrar o universo do Ensino Médio e verificar a concepção de bom professor que os alunos desse nível de ensino expressam nesse momento histórico.

Pautada na concepção de teoria como expressão da prática no sentido expresso por BERNARDO (1977 p.86): “Uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”, a investigação buscou compreender como os alunos do ensino médio caracterizam o bom professor, como se constitui a prática pedagógica desses professores e o que os diferencia.

O desenvolvimento da observação participante nas aulas dos professores indicados pelos alunos como bons, aliada às entrevistas com esses professores, possibilitaram registrar alguns achados que indicam o perfil do bom docente para os alunos desse nível de ensino.

Além disso, o levantamento do estado do conhecimento em torno objeto em estudo indicou a necessidade de estudar o bom professor e sua prática no ensino Médio em dois contextos, quais sejam, a escola pública e a escola privada.

O estudo revelou que para os alunos do ensino Médio a ideia de bom professor envolve três saberes fundamentais e intimamente relacionados: o saber pedagógico, o saber relacional e o saber pessoal.

No que se refere aos saberes pedagógicos, destacam-se as habilidades do professor em aliar conteúdo da aula com o cotidiano do aluno; uma boa explicação da matéria; os conhecimentos do professor sobre a sua área específica; a utilização de recursos tecnológicos e métodos de ensino diversificados. Em última análise, os alunos indicam a importância de uma relação professor-aluno-conhecimento que busca a estreita articulação entre teoria e prática.

Já no que diz respeito aos saberes relacionais, destaca-se a atenção do professor para com os alunos e o bom relacionamento interpessoal. Esses saberes guardam estreita vinculação com os saberes pessoais uma vez que estes se referem ao professor que gosta de ensinar e que é bem-humorado.

Com efeito, dentre esses saberes que compõem o perfil do bom professor, não vislumbro um aspecto mais relevante que outro. Porém, a categoria “gostar de ensinar” e “sentir prazer em realizar a atividade docente” se destacam e caracterizam fortemente os dois bons professores, uma vez que são tidas aqui como características inerentes ao fazer pedagógico dos bons professores, na visão dos alunos do ensino Médio.

Ainda na busca de definir um perfil de bom professor, considero que as dimensões encontradas e as categorias de cada uma delas devem ser entendidas como acontecendo ao mesmo tempo no decorrer da atuação docente. Durante as observações constatei que os bons professores, numa mesma aula, estão interagindo com os alunos, sendo atenciosos, fazendo brincadeiras e ministrando o conteúdo.

Outro ponto importante na investigação diz respeito às convergências e divergências da ação dos bons professores na escola pública e na escola privada. O estudo revela que, não obstante as condições objetivas de trabalho do professor nas duas realidades investigadas, há convergências em termos de postura do professor, de compromisso com o trabalho que realiza e, sobretudo, do gosto pelo que faz. A professora Maria e o professor João incorporam um fazer docente que procura levar em conta a aprendizagem efetiva dos alunos, e de todos os alunos que estão na sala de aula. Além da preocupação legítima em relação à aprendizagem dos discentes, há um posicionamento que converge igualmente numa tentativa de uma relação de proximidade afetiva com os mesmos.

No entanto, chama a atenção uma diferença fundamental entre as duas escolas. No contexto da escola pública, a atuação da boa professora não está voltada prioritariamente para o ensino de conteúdos tendo em vista o exame vestibular. Já na escola particular ocorre uma centralidade na preparação para o vestibular. O professor João demonstra preocupação em seguir o material didático proposto pela escola e ensinar conteúdos que tenham mais possibilidades de serem cobrados no processo seletivo do vestibular.

Considerando que tomo como eixo epistemológico para a pesquisa a concepção de teoria como expressão da ação e não o seu guia, a prática pedagógica dos professores indicados como bons pelos alunos do ensino médio



indicam traços de ruptura com a o eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, muito usual nesse nível de ensino. As ações dos bons professores, na medida do possível, expressam o rompimento com um processo de ensino que se cinge à ordenação lógica dos conteúdos e passa a considerar o tempo de aprendizagem dos alunos experimentando novas formas de relação professor-aluno-conhecimento.

Alguns aspectos a serem destacados em termos de perspectivas que a pesquisa pode proporcionar é que temos, a partir das características encontradas nos bons professores, possíveis pistas para práticas educacionais de outros docentes que possam ter contato com esse trabalho. Lembrando sempre que as categorias de bom professor apresentadas, não devem e nem podem ser generalizadas, uma vez que as práticas reveladas no estudo são práticas contextualizadas e inseridas em realidades específicas, portanto, com características próprias.

Compreendo também que a presente pesquisa pode suscitar novos estudos no sentido de investigar se a boa professora da escola pública (Maria) pode vir a ser reconhecida como bem-sucedida ao atuar numa escola privada; e a mesma investigação pode vir a ser realizada com o bom professor da escola privada (João), ao lecionar numa escola pública

Não posso deixar de enfatizar o compromisso e seriedade com que os dois bons professores da minha pesquisa demonstram ter ao executar suas atividades profissionais. Os bons professores revelam-se rostos e vozes dispostos e desejosos de ensinar. Eles reconhecem que não podem fazer seus trabalhos sozinhos, por isso estão o tempo todo fazendo um convite aos alunos, solicitando-os a serem parceiros na trajetória que envolve ensino e aprendizagem.

Por fim, ao verificar que os debates pedagógicos apontam adjetivações para ação dos professores (professor reflexivo, professor pesquisador...), me ponho a reconhecer que não podemos perder de vista a representação do ofício de professor, não podemos perder de vista a ação concreta do professor a partir do que ele tem executado em sala aula. No caso da minha pesquisa, tentei trazer à tona a ação efetiva do bom professor, ou seja, como o bom professor tem ensinado.

Penso que as investigações científicas em torno das formas de atuar dos bons professores são repletas de desafios e exigências, uma vez que a ação do professor é permeada por aspectos individualistas, históricos, institucionais, de

formação... Tal complexidade me põe a continuar caminhante e esperançosa em abrir novos caminhos que possibilitem a visualização das ações pedagógicas dos professores bem-sucedidos.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo n.77, p.53-62, maio, 1991.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANTUNES K.C.V.: Perspectivas para uma educação democrática e cidadã. In: Universidade Estácio de Sá. **Panorama atual do Ensino Médio: virtudes, problemas e sugestões**. Rio de Janeiro: Rio, 2005

ARAÚJO, J. C.S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: I. P. A. (Org.) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, A.H. Educador e educando: uma relação compartilhada na construção do conhecimento significativo. In: BERBEL, N. A.N; GOMES, D.F.M. (Org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina, PR: GRAFCEL, 2005.

BARROS, A.de J. P. de.; LEHFELD. N. A. de. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto, Editora Afrontamento, v.1, 1977.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A., NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASLAVSKY, C. Os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América Latina: Análise de casos na América do Sul. In: BRASLAVSKY, C.(Org.) **A educação secundária: mudança ou imutabilidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

CAMPOS, S. de; PESSOA. V.I.F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. IN: GERARDI, Corinta Maria Crisolia et al. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CASTANHO, M.E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CATANI, A. D.; KIELING, F. dos S. **A escolarização das classes abastadas. Sociologias**. Porto Alegre, n. 18, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000200009&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 22 jul.2009.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1992.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade** Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul/dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E.(Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILLI, P.(Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

CUNHA, A.C. **Ser professor: Bases de uma sistematização teórica.** Braga: Casa do Professor, 2008.

CUNHA, M. I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). **Lições de didática.** Campina, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GATTI, A. B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

GARCIA, T.M.F.B. A riqueza do tempo pedido. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.25, n.2, p.109-125, jul/dez. 1999.

GARCIA, M.C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1989.

GANDOLFI, L. Tecer o fio. In: Universidade Estácio de Sá. **Panorama atual do Ensino Médio: virtudes, problemas e sugestões.** Rio de Janeiro: Rio, 2005

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí.: Ed. Ijuí. 2006.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, A. A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In: PARDAL, L.(Org.) **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

GOMES, KATIA CRISTINA. **A formação continuada do professor do Ensino Médio**: A escola como espaço para o desenvolvimento profissional. 2006. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

HAIDAR, M. de L. M.. **O Ensino Secundário no Império**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HANSEN, J. A.. A civilização pela palavra. In: LOPES; E. M. T; FARIA FILHO, L.M. de; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno**: Formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAWCZYK, N. O Ensino Médio no Brasil **Em questão 6** São Paulo, 2009.

Disponível em:

[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/emquestao6.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/emquestao6.pdf) Acesso em: 20 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 21, n.70, p.15-39, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista ANDE**. São Paulo, v.3, n.6, p. 11-19, set. 1983.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

LIMA, N. T. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.) **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LINHARES, Célia F.S. **A escola e os seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do 1º grau. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Magistério**: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U. , 1986.

MARTINS, P. L. O. **Didática prática/Didática Teórica**: Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

\_\_\_\_\_. A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. **Revista ANDE**. São Paulo, v.12, n. 19, p.23-28, abr. 1993

MASCARENHAS, A.C.B. A educação para além da escola: o caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, J. de M.(Org.). **Saberes de nós: Ensaio de educação e movimentos sociais**. Goiânia: UCG, 2004.

MELO, G, N. de. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.12, p.19-27, mar. 1975.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

NEVES. F. M.. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro**. In: 30ª Reunião da ANPED, n.02, 2007 Caxambu. Anais da 30ª Reunião da ANPED, Caxambu: Editora da ANPED, 2007 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2008.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez, 1999. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29825209> Acesso em: 23 out. 2009.

NEILL, A. S. **Liberdade sem excesso**. São Paulo: IBRASA, 1968.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino noturno. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PALACIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. **Cadernos de Pedagogia**. Barcelona, v.5, p.3-19, mar., 1979.

PATRÍCIO, P.. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papyrus, 2005.



PIETROBON, S. R. G. **A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica.** 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PUNTES, R. V. **Os estudos das teorias educativas na América Latina.** São João da Boa Vista, SP: Editora UNIFEOB, 2004.

QUELUZ, A.G.; ALONSO, M.(Org.). **Trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

RIPPER, A. V. O preparo do professor para novas tecnologias. In: OLIVEIRA, V. B. de. **Informática em psicopedagogia.** São Paulo: SENAC, 1996.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, E. M. F. **Em riscos e rabiscos: concepções de ensino religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná** – possibilidades para uma formação de professores. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2008.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v. 12, n.34, 2007. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27503408.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.5, n.16. p. 11-23, set/dez, 2005.

ROMANOWSKI, J.P; **Formação e profissionalização docente** Curitiba: Ibpex, 3.ed., 2007.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores .In: PIMENTA, S.G.;GHEDIN,E.(Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G., A. I. P. GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: E. P. U., 1965

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico.In: VEIGA, I. P.A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

SILVEIRA, A.L.da C. O seqüestro de uma vocação. Quem vai pagar por isso? In: Universidade Estácio de Sá. **Panorama atual do Ensino Médio: virtudes, problemas e sugestões**. Rio de Janeiro: Rio, 2005

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SPÓSITO, M. P. (Des) encontros entre jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TARDIF M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.** UNESCO: Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000020.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009

UTSUMI, L. M.S. Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas? A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, v.8, n. 2, p. 107-123, 2005.

VASCONCELLOS, C.dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1956.

VEIGA, I.P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I P. A.(Org.). **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Nome :

Formação:

Quanto tempo atua como docente:

Exerce outra atividade além do magistério

A formação para ser professor foi importante para atuar como docente

Julga ter recebido conhecimentos necessários nos cursos de formação docente

Que práticas exerce em sala de aula que faz ser reconhecido como bom.

De que forma as aulas são planejadas (métodos utilizados)

A relação com os alunos- como lida com a turma

Os alunos falam em brincar em sala de aula. Como definiria esse brincar

A estrutura da escola em relação a sua atividade docente

Teve influência de outro professor que lhe serve como modelo –

Que dificuldades encontra para ensinar nessa escola e nesse nível de ensino  
(Médio)

A relação teoria e prática- vínculo com o que eles ensinam e o cotidiano dos alunos

Como descreveria o cotidiano pedagógico e sua atuação enquanto docente

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**Dados dos participantes da pesquisa:

TURMA: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

1- Você exerce algum tipo de atividade profissional? Sim ( ) Não ( )

Se exercer, qual é a atividade e em que turno realiza?

2- Para você, o que caracteriza um bom professor?

3- Dentre os seus professores atuais, quem você indicaria como BOM professor?

4- Relate como são as aulas do professor indicado.

5- Qual seu objetivo ao cursar o Ensino Médio?

6- Diante do(s) objetivo(s) citado(s) indique como sua escola contribui para que você o(s) atinja.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Os bons professores e suas práticas: o que relatam os estudantes do Ensino Médio?”

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Renata Gomes Monteiro, com quem poderei manter contato pelo telefone: 9940-5617. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

Curitiba \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.