

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

A PRÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM SALA DE AULA

LUIS HUMBERTO FERRARI LOUREIRO

Pelotas, 2007.

LUIS HUMBERTO FERRARI LOUREIRO

A PRÁTICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da **Universidade Federal de Pelotas**, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: **Prof^a. Dra. Tania Maria Esperon Porto**

Pelotas, 2007.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Beatriz Maria Bóessio Atrib Zanchet - UFPel

Prof^a. Dra. Nágila Carpolíngua Giesta – FURG

Prof^a. Dra. Tania Maria Esperon Porto - UFPel

Agradecimentos

Agradeço muito a minha esposa Alessandra pelo incentivo que recebi quando avalei a possibilidade de realizar Mestrado em Educação e pelo apoio no decorrer do Curso compreendendo minhas “ausências”.

A Tania, minha orientadora, pela orientação exigente e paciência ao orientar um engenheiro-professor incursionando na área teórica da educação.

Aos professores Avelino Oliveira, Beatriz Zanchet, Eliana Peres, Fabiane Tejada, Gomercindo Ghiggi, Lúcia Peres, Magda Floriano e Neiva Oliveira, meus mestres no transcurso do Mestrado e que muito contribuíram para o meu crescimento não somente profissional, mas também pessoal.

À professora Lígia Beskow Freitas, colega no curso de Mestrado e que muito contribuiu na pesquisa realizada para esta dissertação.

A todos os colegas com quem convivi durante o período em que estive no curso de Mestrado e, em especial, a Adriana Bordini, Algaídes Rodrigues, Aline Lemke, Anaerly Bueno, Cristina Boéssio, Danieli Formentim, Danieli Godoy, Maristani Zamperetti, Renata Oliveira Garcez e Valdinei Marcolla, mestrandos e doutorandos orientados, como eu, pela Prof^ª. Dra. Tania Porto e que sempre me ouviram e deram valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

À professora Cláudia Pereira, do I. E. Juvenal Miller, que cedeu suas aulas para aplicar os questionários que deram início a esta pesquisa.

Aos professores Edi, Dóris, Mariângela, Maurício, Vanderci e Walter pela acolhida e colaboração durante o processo de coleta dos dados deste estudo.

Às direções do Colégio Técnico Professor Mário Alquati e do Instituto de Educação Juvenal Miller que abriram as portas para a realização desta pesquisa.

Aos meus netos, Bruno e Melina, que perdoaram o vô ausente.

Resumo

LOUREIRO, Luis Humberto Ferrari. **A prática de professores do Ensino Médio em sala de aula**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Com a presente dissertação, apresento dados sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio e têm bom relacionamento com os alunos e/ou são considerados “bons” por estudantes matriculados na 3ª Série de duas escolas públicas de Rio Grande/RS: Instituto de Educação Juvenal Miller e Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati. Dos professores indicados pelos alunos, selecionei três de cada escola para realizar uma pesquisa do “tipo etnográfico”, no segundo semestre de 2006, incluindo observação de suas aulas e entrevista com os docentes. Para fazer a análise dos dados obtidos na investigação, apoiei-me em autores como Cunha (1998, 2005), Freire (2003a, 2003b, 2005), Moran (2000), Penteadó (2002), Porto (2000, 2003, 2005, 2006) e Tardif (2002). Os principais achados da pesquisa indicam que os “bons” professores dessas escolas têm uma prática pedagógica híbrida, ou seja, em geral suas aulas acontecem segundo o paradigma dominante, e o relacionamento com os alunos segundo o paradigma emergente-comunicacional. Os alunos indicaram os professores porque conversavam com eles, ouviam-nos e os tratavam com afeto e carinho, além de serem descontraídos e bem humorados. Foram indicados, também, porque explicavam bem a matéria e tinham domínio do conteúdo. Nas observações das aulas e através das entrevistas, pude perceber que o comportamento dos professores era condizente com as justificativas apresentadas pelos alunos. Resultados semelhantes a esse, encontrei nas pesquisas realizadas por Alves (2002), Giesta (1998) e Cunha (1988) que apontam indícios de que, nas últimas duas décadas, pouco mudou nas práticas pedagógicas dos professores considerados “bons” conforme conceitos e valores repassados pela sociedade e baseados em construções históricas de como trabalham os professores. Embora se relacionem com os alunos segundo o paradigma emergente-comunicacional, eles continuam sendo a principal figura do processo pedagógico, portanto continuam trabalhando segundo o paradigma dominante.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Relações professor-aluno. Procedimentos didáticos. Paradigma emergente-comunicacional.

Abstract

LOUREIRO, Luis Humberto Ferrari. **The practice of high school teachers in classroom**. 2007. 112p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Throughout this dissertation I present data about pedagogic practices used by teachers who work in High School and have a good relationship with the students and/or are considered “good” by students attending third grade of high school in two public schools in Rio Grande/RS: Instituto de Educação Juvenal Miller e Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati. From the teachers indicated by the students, I selected three from each school to perform a survey of “ethnographic type” in the second semester of 2006, including observation of their classes and interview with the teachers. In order to effect analysis of data obtained in the investigation I based myself in authors like Cunha (1998, 2005), Freire (2003a, 2003b, 2005), Moran (2000), Penteadó (2002), Porto (2000, 2003, 2005, 2006) e Tardif (2002). The main findings of the research indicate that the “good” teachers from these schools have a hybrid pedagogic practice, that means, in general their classes take place according to emergent-communicative paradigm. The students indicated the teachers because they talked to them, listened to them and treated them with affection and caress, besides being relaxed and in good mood. They were also chosen because they explained the issues well and mastered the contents. During class observation and through the interviews I could realize that the behavior of teachers was in accordance with the justifications presented by the students. I found results similar to these in surveys carried out by Alves (2002), Giesta (1998) e Cunha (1988) which point out for clues that in the last two decades, very little changed in the pedagogic practices of the teachers considered “good” according to concepts and values based on historical constructions about how teachers work. Although these teachers relate to the students according to an emergent-communicative paradigm, they continue being the main figure in the pedagogic process, thus they continue working in accordance with the dominant paradigm.

Key words: Pedagogic practices. Relationship teacher-student. Didactic procedures. Emergent-Communicative Paradigm.

Lista de figuras

Figura 1	Professores indicados pelos alunos do CTI como aqueles com quem melhor se relacionam.....	42
Figura 2	Professores indicados pelos alunos do I. E. Juvenal Miller como aqueles com quem melhor se relacionam.....	43
Figura 3	Professores indicados pelos alunos do CTI como os melhores professores.....	44
Figura 4	Professores indicados pelos alunos do I. E. Juvenal Miller como os melhores professores.....	44

Lista de tabelas

Tabela 1	Professores indicados pelos alunos nas duas primeiras etapas da pesquisa.....	45
Tabela 2	Dias e horários das observações das aulas nas escolas.....	47
Tabela 3	Características pessoais e profissionais dos professores.....	50

Listas de abreviaturas e siglas

C. E. – Colégio Estadual

CTI – Colégio Técnico Industrial

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

I. E. – Instituto de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NPOR – Núcleo preparatório de oficiais da reserva

PPGE – Programa de pós-graduação em educação

SENAC – Serviço nacional do comércio

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

Sumário

	Apresentação.....	09
1	Origem de uma caminhada docente.....	13
2	O professor na transição paradigmática.....	23
3	Metodologia de pesquisa.....	37
3.1	Objetivo e contextos da pesquisa.....	37
3.2	O processo vivido.....	40
4	O professor que se destaca.....	50
4.1	Quem é este professor?.....	50
4.2	Como trabalha este professor?.....	60
4.2.1	A organização da aula.....	62
4.2.1.1	O planejamento.....	62
4.2.1.2	A organização física.....	65
4.2.1.3	Os procedimentos.....	68
4.2.2	A relação professor e alunos.....	80
5	Constatações e reflexões.....	91
	Referências.....	100
	Apêndices.....	104

Apresentação

Como tantos outros professores contemporâneos meus, ingressei na carreira docente por acaso. Precisava de um emprego para custear a Universidade enquanto estudava, e o magistério era a opção mais viável, tanto do ponto de vista de conciliar horários de trabalho com os das aulas na Universidade, como pelo fato de as escolas disponibilizarem vagas para estudantes de diversas áreas, em contratos de caráter emergencial.

Na época em que iniciei a atividade docente cursava Engenharia Civil e, naquele momento, não me imaginava trabalhando depois de formado como professor; via essa atuação como uma atividade passageira. Mas ao exercer a atividade docente, comecei a gostar e não quis mais deixar de ser professor, optando, quando precisei, pela carreira de professor, abandonando a profissão de engenheiro.

Mas desde a primeira aula em que atuei como professor senti a necessidade de um preparo para exercer tal função, pois cursando Engenharia não tinha essa preparação. O meu modo de “ser professor” foi baseado em procedimentos de antigos mestres que eu admirava pelo modo como davam aula e/ou pela maneira como se relacionavam com os alunos.

Porém, desde o início da carreira docente e, principalmente, a partir da minha decisão de me tornar professor, uma inquietação me impelia sempre a estudar sobre “ser professor”. Assim, quando entrei no PPGE da FaE/UFPel para realização do Mestrado em Educação, consegui atingir esse intento. Logo nas primeiras atividades, na Universidade, me vi em um ambiente acadêmico novo e diferente para mim. Novo por ser um curso de pós-graduação; diferente por ser na área da Educação sobre a qual eu só tinha poucas leituras.

No curso de Mestrado em Educação, a teoria me ajudou a refletir sobre a carreira docente, a pesquisar e a escrever sobre ela.

Algumas dessas etapas foram penosas: a pesquisa e a escrita. O “como pesquisar?” e o “como escrever?” foram etapas a serem vencidas com muita dificuldade. Nessa empreitada tive a colaboração das colegas do curso e das sugestões e acompanhamento da “minha” orientadora.

Nesse processo aprendi muitas coisas que me ajudaram a crescer, não só profissionalmente, mas também como pessoa. Quando ingressei no curso, estava aberto ao aprendizado, pois sei que sempre há algo para aprender “e se há algo para aprender, é porque os professores não sabem tudo e, estando abertos para ouvir e conversar com os colegas, seus conhecimentos estão em construção” (PORTO, 2003, p. 91). Assim, fui para o curso de Mestrado em Educação com o objetivo de ouvir, conversar, trocar idéias e aprender com meus colegas-alunos e com meus colegas-professores porque, como destaca Freire (2003b), os seres humanos são inconclusos e, se sou consciente dessa inconclusão, sei que posso ir mais além de onde estou.

Quando iniciei o mestrado, sabia que necessitava escrever uma dissertação como relatório da pesquisa realizada nos dois anos do curso. Escolhi, como tema para ser pesquisado, a prática de docentes que trabalham no Ensino Médio e que são considerados, pelos seus alunos, como “bons professores”. Para mim esse tema é relevante porque trabalho como professor do Ensino Médio e queria saber como é a prática de outros professores que vivem o dia a dia da sala de aula, como eu. Queria conhecer suas alegrias e dissabores. Queria observar como ocorre o convívio diário dos professores com os adolescentes que estão vivenciando uma transição, não somente física e psicológica, mas também em relação ao futuro profissional. Queria conhecer a prática desses professores em sala de aula em escolas de Ensino Médio do Rio Grande/RS.

Para apresentar o resultado da pesquisa que realizei, estruturei o relatório que ora apresento em cinco capítulos.

Na **Origem de uma caminhada docente**, trago minhas origens e os motivos que me levaram à carreira do magistério. Nele reflito sobre as causas que me fizeram a abandonar a carreira de Engenheiro Civil e optar pela de Professor. Discorro, também, sobre a caminhada que fiz desde as primeiras aulas que ministrei até chegar ao curso de Mestrado em Educação. Escrevo sobre minhas incertezas na carreira docente e sobre o que me levou a escolher o tema desta pesquisa.

No capítulo **O professor na transição paradigmática**, inicio trazendo um breve histórico do que são paradigmas e quais foram as principais mudanças paradigmáticas que ocorreram ao longo dos séculos. Nesse capítulo abordo, também, os reflexos que as trocas de paradigmas ocasionaram na educação, especialmente na educação brasileira. Trago resultados de pesquisas que mostram como trabalham os professores no Brasil, os motivos que os levam à carreira docente e as influências que recebem no início da profissão. Encerro a seção trazendo autores que apresentam características peculiares à prática pedagógica do “bom professor”.

Em **Metodologia de Pesquisa**, justifico a escolha da metodologia adotada para realizar este trabalho e a escolha das escolas onde o realizei. Descrevo essas instituições e os procedimentos tomados para chegar aos sujeitos desta pesquisa – professores indicados pelos alunos como “bons professores”. Para tal, realizei observação de suas aulas e os entrevistei, objetivando conhecer suas práticas educativas no cotidiano de suas escolas do Ensino Médio.

No capítulo **O professor que se destaca**, apresento os seis professores sujeitos da pesquisa. Descrevo a formação de cada um dos docentes, quais as disciplinas que lecionam, tempo de serviço que possuem, número de alunos e horas de aula ministradas semanalmente. Além disso, trago ainda os motivos que os levaram à carreira docente. Também, suas práticas pedagógicas, quando são descritas as formas como cada um deles trabalha, ou seja, como fazem o planejamento das aulas, como dão aulas, como organizam fisicamente a sala, os procedimentos que utilizam e como se relacionam com os alunos.

No último capítulo (onde normalmente aparecem às conclusões apontadas pela pesquisa), estão as **Constatações e Reflexões**, levantadas com as práticas e os “fazeres” dos professores pesquisados que são semelhantes aos resultados de pesquisas realizadas nas últimas duas décadas. Depois dessas **Constatações**, passo a algumas **Reflexões** sobre as alterações que se fizeram sentir na minha conduta docente ao longo do curso.

1. Origem de uma caminhada docente

Nasci em uma família de professores: minha mãe era professora do Jardim de Infância do Instituto de Educação (I. E.) Juvenal Miller, em Rio Grande, e meu pai, além de trabalhar no porto durante o dia, lecionava Português no ginásio do Colégio Comercial João Duhá – SENAC, no turno da noite. Portanto, cresci escutando conversas sobre educação: dificuldade/facilidade de alunos com tarefas e conteúdos, preparação de aulas e provas, correção de trabalhos, fechamento dos cadernos de chamada. Não sei se foi esse convívio e as conversas na família sobre a importância dos estudos e do curso superior que me influenciaram, mais tarde, a seguir a mesma profissão deles. Tardif (2002), em pesquisas realizadas em 1996 e em 2000 reforça essa hipótese, pois vários professores entrevistados por ele afirmaram que a escolha pela carreira do magistério aconteceu devido à convivência com parentes próximos na área de educação, o que se reflete em um recrutamento à profissão de professor ligado à tradição oral dessa ocupação.

Com a leitura das falas dos professores dessa pesquisa (TARDIF, 2002), pude identificar, em mim, um outro motivo que me levou à carreira do magistério: o gosto pelo ensino. Minha primeira experiência como professor aconteceu no final de 1971, quando a professora de Química, do 1º ano do Científico (equivalente a atual 1ª série do Ensino Médio) indicou-me para preparar alguns colegas que fariam exame e estavam procurando um professor particular. Durante vários dias, entre dezembro de 1971 e janeiro de 1972, preparei meus colegas para prestarem o exame final da disciplina de Química, trabalhando com aulas teóricas e exercícios para fixação do conteúdo. O esforço valeu a pena; todos passaram, e eu comecei a gostar do papel de professor. Assim, no ano seguinte, quando estava no 2º ano do Científico, passei a dar aulas particulares de Física, Química e Matemática para alunas do curso de Magistério do I. E. Juvenal Miller.

Em 1973, para nos prepararmos para o vestibular, eu e alguns colegas formamos um grupo de estudos em que fiquei responsável pelos conteúdos de Física, Química e Matemática. Durante cerca de seis meses a minha rotina foi assistir aula no Colégio Estadual (C. E.) Lemos Júnior pela manhã, ensinar essas matérias para os meus colegas à tarde e preparar aulas à noite. A experiência foi positiva, pois todos nós fomos aprovados. No ano seguinte, já cursando Engenharia Civil, na Universidade, continuei com as aulas particulares para alunos do Ensino Médio até que, em julho de 1975, quando estava no segundo ano da faculdade, recebi o convite para lecionar Matemática no Colégio Santa Joana D'Arc e Física no I. E. Juvenal Miller. Aceitei os dois convites e, a partir daí, o magistério passou a fazer parte da minha vida de maneira mais definitiva.

Mas quando comecei a lecionar, independentemente das influências familiares e do “gostar de ensinar”, eu também precisava do salário de professor para custear os meus estudos na universidade. Assim, várias vezes pensei que essa ocupação era momentânea; era um “bico” para ganhar dinheiro enquanto fosse estudante e que se encerraria tão logo eu me formasse em Engenharia e passasse a exercer outra profissão, a de Engenheiro Civil.

A leitura dos depoimentos dos professores entrevistados por Tardif (2002) e a pesquisa realizada por Cunha (1989) também me fizeram lembrar do meu início de carreira. Nessas pesquisas, os professores entrevistados, de modo geral, ao se referirem a como “aprenderam” a dar aula, disseram que fora através de exemplos, bons e ruins, que tiveram de antigos professores. Quando entrei como professor em uma sala de aula, fazia apenas um ano e meio que tinha concluído o Ensino Médio e estava cursando uma faculdade que não preparava para ser professor. Por isso, como não tive uma formação na área das ciências humanas, não “aprendi” a ensinar, a dar aulas, recorrendo, então, aos exemplos dos ex-professores que tive. A partir daí fui aprendendo a ser professor, sendo professor.

Ao me formar em Engenharia Civil, em 1979, fiquei em um dilema: continuar como professor ou iniciar a carreira de engenheiro? Pensando em investir na profissão em que recém havia me graduado, solicitei exoneração do Colégio Santa Joana D'Arc, mas não do I. E. Juvenal Miller onde passei a lecionar apenas no período da noite. Em março de 1980, trabalhando na construção civil como

autônomo e empreiteiro de obras, recebi o convite para lecionar Física e Matemática no PVI - Curso Pré-Vestibular, onde trabalhei durante os anos de 1980 e 1981.

Assim, fui me fazendo professor, sendo aluno no curso de Engenharia e, a partir de 1980, engenheiro, elaborando projetos e executando obras, além de ter uma vida pessoal com a responsabilidade de manter uma família. Dessa forma, fui construindo saberes através dos processos vividos como professor e indivíduo. Os dois passam a ser um só nas atitudes tomadas, no jeito de me portar, na capacidade de realizar um julgamento moral, de distinguir entre o justo e o injusto.

Dando continuidade à revisão de minhas origens, relembro que, em 1983, surgiu novamente um convite para lecionar; desta vez no CTI – Colégio Técnico Industrial da FURG. Aceitando, passei a trabalhar em dois colégios – o CTI e o I. E. Juvenal Miller – além de continuar exercendo as funções de Engenheiro Civil. Aí começaram os questionamentos quanto ao meu futuro profissional: eu era um engenheiro que “biscateava” como professor ou um professor que “biscateava” como engenheiro?

Com o fiel da balança pendendo para a profissão de professor, em 1986 surgiu a oportunidade de fazer uma Pós-Graduação (especialização em Física) em Santa Cruz do Sul e lá fui eu em busca de mais conhecimentos que me auxiliassem na tarefa de ser professor. Esse curso, realizado em tempo integral no período de férias escolares, além de me mostrar uma nova visão do relacionamento entre professores e alunos, oportunizou-me escrever uma monografia através de pesquisa em laboratório, defesa pública das conclusões, e também fez com que eu me decidisse pela carreira de professor. Assim, em 1988 prestei vestibular na FURG e fui aprovado para o curso de licenciatura em Matemática. Estava tentando me qualificar cada vez mais para exercer a profissão que eu decidira seguir: o magistério. Minha atitude encontra respaldo em Freire, para quem “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (2003b, p. 92).

Na Matemática, voltei a ser aluno regular, vivendo a mesma situação de meus alunos. Assim, tinha que estudar para provas, entregar trabalhos em prazos determinados, relacionar-me com o professor, que era o detentor do saber e do poder, etc. Só isso já teria sido válido como experiência, pois me aproximou mais dos meus alunos uma vez que passei a conviver com problemas comuns do dia-a-dia deles. Mas também eu tinha as aulas de Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática Geral e Introdução à Metodologia Científica que me interessavam muito mais do que as de Desenho, Matemática e Cálculos. Naquelas primeiras experiências, via a teoria referente ao que aplicava na prática e ia aprendendo coisas novas, principalmente no campo das relações dentro e fora da sala de aula.

Mas, em 1989, fui convidado pelo diretor do CTI para coordenar o ensino no Colégio, e ao aceitar, fui obrigado a trancar o curso de Matemática, pois, além da nova função, eu continuava com as minhas aulas no CTI, no I. E. Juvenal Miller e com o escritório de Engenharia, empreitando obras. A breve passagem pelo curso de Matemática e o contato com a área das Ciências Humanas despertaram em mim a vontade de, um dia, me aprofundar nessa área, através de curso de Pós-Graduação. Porém, a realidade era outra. No meio do ano, o diretor do CTI se exonerou e, a pedido dos colegas, assumi o cargo, completando o mandato, até o final de 1992. Nesse período, encerrei as atividades de engenheiro, parando de contratar serviços de construção e elaboração de projetos. Finalmente, passei a exercer as funções de professor, junto com o cargo administrativo de diretor do CTI, na época com três cursos técnicos profissionalizantes¹. Essas funções ocupavam o meu tempo quase que integralmente.

Em 1993, fui reeleito para mais um mandato de quatro anos como diretor do CTI, o que me obrigou a solicitar a exoneração do magistério estadual, onde trabalhei como professor de Física durante 18 anos.

Durante o tempo em que fui diretor, sempre incentivei os professores do Colégio a se aperfeiçoarem através de cursos de Pós-Graduação nas áreas técnicas e na área de educação, na FURG, ou em outras instituições fora do Rio Grande.

¹ Nesse período, o CTI possuía cerca de 1.000 alunos e funcionava de segunda a sexta nos três turnos e aos sábados, pela manhã e a tarde.

Vendo os meus colegas especializando-se em áreas técnicas, consolidava-se para mim o sonho de que, um dia, eu também poderia fazer um mestrado e, quem sabe, um doutorado. Mas, diferente deles, eu queria fazer o curso na área de Educação, pois o meu desejo sempre foi o de entender a teoria do que eu aplicava na prática e aprender mais sobre relacionamento com alunos, especialmente com os adolescentes, com quem mais trabalho.

Ao término do meu segundo mandato de diretor do CTI, período em que continuei com as atividades de professor em sala de aula, com a mesma carga horária que tinha antes de assumir a direção, passei a exercer exclusivamente as funções de professor, implantando um laboratório de Física no Colégio, para ministrar aulas práticas das disciplinas que ainda leciono hoje – Fundamentos de Eletricidade e Física. Nessa época, o Colégio começou a viver as mudanças com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 que, para as escolas técnicas, foram extremamente profundas. Além de desmembrar o Ensino Profissional do Ensino Médio, a lei exigia que o Ensino Profissional passasse a ser ministrado na forma de módulos semestrais, e que a avaliação fosse realizada por competências e habilidades, prevalecendo a avaliação qualitativa sobre a quantitativa. Para tanto, foi criada uma comissão, da qual fiz parte, para estudar a Lei e preparar a sua implantação no Colégio, a partir de 2001, prazo limite concedido pelo MEC.

Ainda sem certificação pedagógica, em 2001 fui convidado, pelo novo diretor do CTI, para ocupar o cargo de Chefe do Serviço de Supervisão Pedagógica e coordenar a implantação da reforma de ensino no Colégio, função essa que ocupei até o final de 2002, quando dei por encerrada a minha tarefa e me exonerei da função.

Em 2003, apenas com o cargo de professor, passei o ano amadurecendo a idéia de voltar a estudar, na área que sempre desejei – Educação. Assim, em 2004, durante o primeiro e o segundo semestres cursei, como aluno especial, cadeiras do curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, dando início à concretização de um sonho que me acompanhava há vários anos.

Foi a partir do ingresso como aluno especial, em 2004, cursando as cadeiras de “Educação e Comunicação” e “Entretecendo Estudos Sobre Imaginário, Educação e Comunicação” que comecei a ler autores que respaldavam o que eu entendia como a prática que deveria ocorrer na sala de aula e os relacionamentos fora dela. Autores como Babin e Kouloumdjian (1989), Freire (2003a, 2003b, 2005), Maturana (1998), Moran (2000), Porto (2000, 2003), entre outros me abriram horizontes, trazendo explicações teóricas para práticas que eu já exercia sem saber o porquê, utilizando como bússola, nas minhas experiências pedagógicas, apenas o bom senso.

No ano de 2005, já como aluno regular, acrescentei outros autores aos estudados no ano anterior. Arroyo (2000), Cavaco (1995), Cortesão (2002), Cunha (1988, 1989, 1998), Nóvoa (1995), Penteado (2002), Souza Santos (1999) e Tardif (2002) ampliaram meus conhecimentos sobre Educação e, principalmente, sobre a carreira docente, os primeiros anos de docência, as dificuldades da carreira, as relações com o empregador, com a escola, com os colegas, com os alunos, com os pais, com a comunidade. Novos paradigmas, teorias e metodologias escolares, métodos de pesquisa escolar surgiram para mim, evidenciando situações de práticas já realizadas.

Em 2006, continuei a ampliar os conhecimentos na área de educação. Na disciplina “História das Idéias Pedagógicas” estudei autores como Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Makarenko, Dewey, Piaget, entre outros, que, com suas teorias, formaram a base das idéias pedagógicas aplicadas na longa história da educação mundial. Além desses, autores como Assmann (2004), Leonardo Boff (2004), Restrepo (1998), Snyders (1988), Stuart Hall (2005) e outros foram trabalhados nesse ano aumentando a minha percepção teórica da educação.

Também em 2006, no segundo semestre, comecei a realizar uma pesquisa de campo qualitativa, experiência ainda não vivida na minha carreira docente. Novos autores como, por exemplo, André (2004), Brandão (2002), Gil (2002), Lüdke (1986) e Minayo (1994) passaram a fazer parte da bibliografia por mim utilizada nesses três anos em que me encontro na Faculdade de Educação da UFPel.

Conhecendo mais as teorias sobre educação e procurando entender a minha prática pedagógica, comecei a refletir sobre uma série de inquietações que me levaram às questões que procuro desvendar com a realização desta pesquisa: o que pensam os alunos do relacionamento com o professor? Qual o conceito que os alunos têm de um “bom professor”? O “bom professor” é aquele que tem um bom relacionamento com os alunos?

Desde o início da minha carreira docente procurei ser um “bom professor”. Mas o que é ser um “bom professor”? Para mim, Engenheiro Civil, sem formação didático-pedagógica, ser “bom professor” era repetir as práticas educativas dos professores que tive e que considerei “bons professores”. Hoje, olhando para trás, vejo que os modelos adotados também eram de engenheiros, portanto, também sem formação didático-pedagógica, e eu repetia, em sala de aula, com algumas adaptações, o que eles faziam, ou seja, eu era um professor “modo-engenheiro”. Porém, como muitos outros docentes em início de carreira, além dos bons exemplos, também os maus exemplos serviram para a construção do profissional em que eu estava me formando. E um exemplo que me inquietava era o de um professor que eu considerava como o “melhor” na prática de ensinar, de “dar aula”, apesar de ele ter um péssimo relacionamento com todas as turmas em que trabalhava. Nas conversas informais, todos os seus alunos o consideravam um “bom professor quanto à didática” que utilizava para lecionar o conteúdo da sua disciplina, mas também concordavam que o relacionamento com ele era muito difícil.

Questionava-me: É possível que esse professor evidencie também um bom relacionamento com seus alunos? Passei a me preocupar com esse tema: o relacionamento professor-aluno e a prática dele em sala de aula. Como será a prática de sala de aula do professor que tem bom relacionamento com os alunos?

Moran (2000), ao fazer uma distinção entre o “professor e o educador competentes”, apresenta que um professor competente precisa dominar um determinado conteúdo e saber comunicá-lo, mas para que seja um educador competente ele necessita, também, interagir com os alunos em um clima amistoso facilitando, dessa forma, o aprendizado.

Assim, eu, como professor no Ensino Médio, tenho interesse em saber como é a prática dos professores reconhecidos como “bons professores”, tanto através dos meus olhos, mas, principalmente, através dos olhos daqueles com quem os docentes mais convivem, ou seja, os alunos.

Cunha (1989), ao realizar uma pesquisa, em Pelotas-RS, para descobrir quem, na opinião dos alunos, era o “bom professor”, chegou a algumas conclusões dentre as quais a mais significativa foi de que esses professores, embora desenvolvessem um grande número de habilidades de ensino e apresentassem qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino, em geral trabalhavam reproduzindo conhecimentos segundo a postura do paradigma tradicional. E essa posição era aceita pelos alunos, ao demonstrarem que, ao invés de um professor “bonzinho”, preferiam um “professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (CUNHA, 1989, p. 158).

Outra pesquisa sobre “bons professores”, na opinião de alunos, foi realizada mais recentemente, também em Pelotas, por Alves (2002). Os jovens entrevistados por ela eram adolescentes que usavam a Internet e todo o tipo de tecnologia. Porém, quando foram chamados a opinar sobre seus professores, preferiram apontar, como bons, aqueles considerados tradicionais que não usam quase nenhuma tecnologia, mas impressionam pelo poder de comunicação. Eles disseram gostar de professores “do tipo ‘durões’, que cobram tarefas de casa, que exigem disciplina, cadernos caprichados e bons resultados nas avaliações escritas” (ALVES, 2002, p.130).

As pesquisas de Cunha (1989) e Alves (2002) mostram alguns “bons professores”, na visão de alunos. São professores reais que, efetivamente, trabalham em sala de aula. Outros autores apresentam sugestões de como deveria se comportar um professor que “sabe ensinar”. Para Tardif, o “saber-ensinar” está ligado a um conjunto de competências diferenciadas.

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar o seu

papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto (TARDIF, 2002, p. 178).

Para Penteado (2002, p. 73), “na metodologia comunicacional de ensino é tarefa do professor ser um provocador/facilitador do processo de ensino/aprendizagem”. Continua a autora

é papel específico do professor convencer os seus alunos da importância dos objetivos propostos, posto que é ele quem conhece a matéria e, por isso, é sua a competência de: saber “para que serve” em tal curso; ordenar a seqüência lógico-psicológica do ensino; definir a dosagem adequada à população com que trabalha e ao tempo de que dispõe para tal trabalho. Porém convencer significa conseguir adesão significativa e não imposição (2002, p. 73).

Analisando o que apresentam Cunha (1989), Moran (2000), Alves (2002), Tardif (2002) e Penteado (2002), podemos observar que os “bons professores” têm conhecimento dos conteúdos que lecionam, sabem gerenciar a sala de aula, possuem poder de comunicação e competência para comunicar o conteúdo. Além dessas qualidades, todos os autores fazem referência ao relacionamento que ocorre entre o professor e os alunos.

A bibliografia consultada evidencia que o relacionamento com outras pessoas (alunos, pais, colegas e direção) constitui-se em uma das principais atividades da carreira docente, pois se ancora na interação e/ou aproximação com o outro que é diferente de mim. Nesse processo de interação, estão presentes diferentes formas de comunicação, que possibilitam reciprocidade entre os sujeitos. Esses relacionamentos, dependendo da forma como ocorrem, intensificam a aproximação professor-aluno, podendo contribuir para a transformação mútua.

Para Moran (2000, p. 36), quando “os parceiros estão abertos e querem trocar idéias, vivências, experiências, das quais ambos saiam enriquecidos”, ocorre uma “comunicação real”, ou seja, uma comunicação honesta, crescente e dinâmica que acaba facilitando as relações entre os indivíduos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Dentro da sala de aula não é diferente. A relação entre o professor e os alunos pode atingir diferentes níveis de interação que dependem não somente do professor, mas também dos alunos. Nesse relacionamento, quando os dois sujeitos se respeitam e estão abertos à relação, é natural que aprendam um com o outro. Sendo assim, um professor vive diferentes formas de comunicação com turmas diferentes.

Refletindo sobre o comportamento do professor tanto do ponto de vista do conhecimento e das habilidades de comunicação que ele utiliza, quanto dos sujeitos que com ele trabalham e interagem, trago algumas questões que serviram de base para minha pesquisa e que pretendo responder ao longo deste relatório.

a) Onde e como se junta o “bom professor” com aquele com quem os alunos melhor se relacionam?

b) Como é a prática do professor que trabalha no Ensino Médio?

Essas dúvidas apontaram um caminho a ser percorrido por esta pesquisa, ou seja, percebi que, através dos olhos dos alunos e dos meus estudos e pesquisas sobre formação docente, precisava conhecer a prática do professor que trabalha no Ensino Médio. Assim, fui estudar os professores de duas escolas do Ensino Médio do Rio Grande/RS.

2. O professor na transição paradigmática

O termo “paradigma” nos acompanha desde a antiguidade. Para Platão, que viveu no século IV a.C., “paradigma” representava um modelo, um parâmetro ou um exemplo perfeito de comparação. Portanto, um paradigma tinha um caráter normativo que servia como base para o estudo científico que, em relação ao modelo perfeito, apresentava cópias imperfeitas no mundo real. Nessa época, Aristóteles estabeleceu as bases de um modelo, baseado na lógica da observação, que durou até a modernidade. O modelo aristotélico, divulgado por seus discípulos, estabelecia parâmetros e normas para o estudo da lógica, ética, política, teologia, metafísica, poética, retórica, física, filosofia, psicologia, antropologia e biologia (MARCONDES, 2005).

Somente a partir da revolução científica que ocorreu no século XVI, protagonizada por cientistas como, por exemplo, Bacon, Descartes, Newton, Galileu, entre outros, é que o paradigma aristotélico que perdurou por cerca de 2.000 anos foi substituído por outro, hoje denominado de paradigma dominante (GADOTTI, 2004).

Para explicar a nova ciência que estava surgindo o paradigma proposto, baseado na racionalidade, utilizava como instrumento principal a Matemática, que “fornece não só o instrumento privilegiado da análise, mas também a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria” (SANTOS, 1999 p. 14). Ao completar a análise desse paradigma, que nasce com a Modernidade, Santos destaca que, a partir dessa lógica, surgem duas conseqüências principais: conhecer significa quantificar e conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Portanto, nessa transição entre o paradigma aristotélico e o paradigma dominante, a principal mudança está em que, enquanto o primeiro tinha uma concepção de mundo fechado e ordenado, onde cada coisa ocupava um lugar predeterminado, uma visão de um deus que criava a natureza para servir ao homem; o segundo valorizava a lógica e a racionalidade para explicar como as coisas funcionavam, especialmente a natureza. Nessa outra visão, são as leis da natureza que regem o universo, que é visto separado do ser humano. Não está presente a concepção de Deus intervindo no universo e/ou nas pessoas.

Segundo Santos (1999), a partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia na sociedade que ela começava a dominar, a ênfase estava no horizonte cognitivo, no positivismo de Comte, na sociedade industrial de Spencer e na solidariedade orgânica de Durkheim, nas leis simples de Newton, que reduziam a complexidade do universo a um modelo de racionalidade hegemônica. Esses conceitos pouco a pouco transbordavam do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Assim, o paradigma dominante cuja ênfase é a racionalidade passou a ser utilizado também para o estudo da sociedade, ou seja, passou a ser parâmetro para explicação das ciências sociais, embora muitos cientistas sociais se opusessem a essa utilização, pois, para eles

o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais. Para investigação utiliza métodos qualitativos em vez de quantitativos (SANTOS, 1999, p. 22).

Mas essa mudança de paradigma, na visão que se tinha de mundo, acabou afetando outras áreas que fazem parte da sociedade como, por exemplo, a política, a ética e a estética.

No final do século XIX e início do século XX, o paradigma dominante atravessa uma crise profunda, pois a mecânica quântica, no domínio da microfísica, com Bohr e Heisenberg, e a teoria da relatividade de Einstein, no domínio da macrofísica, abalaram as leis de Newton e, conseqüentemente, todos os conceitos, normas e parâmetros que se apoiavam nelas. Estava aberta a discussão para a criação de um novo paradigma, denominado por Santos (1999) de emergente. Para o autor, a humanidade tem que estar atenta para que o novo paradigma que surge numa sociedade revolucionada pela ciência seja, não apenas, um paradigma

científico, mas, também, um paradigma social, que oportunize uma vida decente para todos.

Para Santos (1999), o paradigma emergente está passando por uma fase de transição; portanto a configuração do paradigma só é obtida via especulativa. Sabemos que estamos em meio à transição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, mas não sabemos exatamente onde estamos na jornada. Segundo o autor, esse paradigma não é fundamentado em distinções como o paradigma dominante que se funda em conhecimentos dualistas tais como, por exemplo, natural/artificial, vivo/inanimado, observador/observado. De acordo com Santos (1999), o paradigma emergente é baseado em quatro princípios:

- a) na revalorização dos estudos humanísticos que ocorre à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais superando a dicotomia que existe entre elas;
- b) na idéia de que o conhecimento é total tendo como horizonte a totalidade universal. Mas ao mesmo tempo em que é total, é também local quando, num dado momento, é adotado por um grupo social como projeto de vida local;
- c) no conceito de que todo o conhecimento é autoconhecimento, pois o conhecimento existente é ressignificado com o objetivo de ensinar a “saber viver”. É mais importante o entendimento do mundo que o controle dele.
- d) na visão de que todo o conhecimento visa a transformar-se em senso comum e, dessa forma, converter-se em sabedoria de vida.

Analisando as mudanças mais significativas que ocorreram nos paradigmas que nortearam não só as ciências, mas também as relações sociais ao longo dos últimos séculos, podemos notar que, tanto no paradigma aristotélico que foi substituído pelo dominante, quanto no dominante que está em processo de substituição pelo emergente, as alterações ocorreram, também, no campo da educação. Cunha (1998) ressalta que as repercussões da transição entre o paradigma dominante e o emergente fazem-se sentir sobre as práticas pedagógicas, pois o paradigma emergente mexeu com as ciências humanas que é a base de onde

se alimenta a educação. Assim, se as ciências humanas passaram a se desenvolver sobre novas bases, também a educação vai sendo examinada sob nova ótica.

Se formos nos prender à influência das mudanças paradigmáticas na educação, podemos notar que foram difíceis de serem implantadas, especialmente em nosso país, por uma série de fatos que passaremos a analisar.

Em primeiro lugar, devido ao tipo de ensino implantado no Brasil; um ensino trazido pelos jesuítas com objetivos bem específicos e características próprias. A Companhia de Jesus foi criada em 1534, por Inácio de Loyola, e tinha como objetivo principal deter o avanço protestante em duas frentes: através da educação das novas gerações e por meio da ação missionária nas regiões que estavam sendo colonizadas no Novo Mundo. Sua pedagogia exerceu grande influência em quase todo o mundo, especialmente no Brasil, aonde os jesuítas chegaram em 1549, sendo expulsos em 1759 e retornando em 1847. Os jesuítas utilizavam-se de uma pedagogia que pregava “... um ensino de caráter verbalista retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava as competições através de prêmios e castigos” (GADOTTI, 2004, p. 231).

Mesmo afastados do Brasil durante 89 anos, ao aqui voltarem, os jesuítas continuaram a aplicar os métodos de uma educação rígida e conservadora que foram mantidos até a década de 20 do século XX.

Dessa forma, podemos observar que, nos mais de 450 anos de ensino formal no Brasil, perdurou um modelo de ensino centrado na figura do professor como detentor do saber, com poderes dentro da sala de aula, ensinando de uma forma mecânica e repetitiva os conteúdos prontos. Podemos dizer que era um professor autoritário, uma vez que entre ele e os alunos não existia o diálogo. Até meados do século XX, quando então aconteceram reformas importantes na educação, o erro era punido com a reprovação, com o castigo psicológico ou mesmo físico – surras e palmatória, o que dificultava, em muito, a relação professor-aluno.

No entender de Gadotti (2004) um dos mais vigorosos movimentos de renovação da escola, ocorrido no início do século XX, foi a Escola Nova que, a partir de divulgadores como Ferrière, Dewey, Kilpatrick, Maria Montessori, Piaget, entre outros, se disseminou em muitas partes do mundo. A idéia dessa corrente

pedagógica era a de fundamentar o ato pedagógico na ação e na atividade da criança, tendo conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais de vários países e, conseqüentemente, nas idéias dos professores. Para Gadotti (2004, p. 142), “a teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança”. No Brasil, os principais divulgadores da Escola Nova foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Roque Spencer entre outros (GADOTTI, 2004).

Segundo Gadotti (2004), muitas das conquistas da Escola Nova serviram como base para as propostas educativas de Paulo Freire. Para Freire e Shor (2003), a educação escolanovista não era um mal em si, como sustentavam alguns educadores conteudistas. Para ele, o movimento representou, na história das idéias e práticas pedagógicas, um considerável avanço, embora alertasse que a escola podia servir tanto para a educação como prática da dominação, quanto para a educação como prática de liberdade. Em relação ao papel da Escola Nova, Freire afirmou que

não há dúvida de que o movimento progressista da Escola Nova deu muito boas contribuições para o progresso educacional, mas a crítica da Escola Nova ficou, em geral, no nível da escola e não se estendeu à sociedade como um todo (FREIRE e SHOR, 2003, p. 48).

Em 1961, Paulo Freire apresenta seu método de alfabetização de adultos entendendo o professor como um “coordenador de debates”. Para o autor, o professor é um orientador que encaminha o ensino mediante experiências de vida dos alunos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003b, p. 47). Assim, surge mais um marco apontando para uma mudança de comportamento dos professores brasileiros. Discute-se uma outra forma de ensinar com a participação do aluno, surgindo novas teorias pedagógicas como o Construtivismo (de Piaget e Emília Ferreiro), a Pedagogia do Oprimido (de Paulo Freire) e a Pedagogia da Comunicação (de Francisco Gutiérrez e Heloisa Penteadó). De modo geral, essas teorias baseiam-se no ensino a partir dos saberes que o aluno traz para a escola e na construção conjunta do conhecimento por alunos e professores. Segundo esses autores, o professor deixa de ser o centro do processo educativo para ser um mediador entre o conhecimento e os alunos.

Mas o professor brasileiro está preparado para essas mudanças? Está receptivo a uma troca de postura? Depois de vários séculos, ele tem condições de deixar de ser o centro das atenções, o detentor do poder dentro da sala de aula? E hoje, ele ainda é aquele que “sabe” e repassa aos que “não sabem” o conhecimento científico elaborado por outros? E como fica a quantidade de informações que o aluno recebe? Esses são os desafios com que o professor se depara atualmente.

Para Santos (1999), o professor necessita romper com algumas certezas para abandonar o paradigma dominante e passar a trabalhar de acordo com o paradigma emergente. Uma das principais rupturas ocorre no momento em que ele deixa de ser a principal fonte de informação na sala de aula, para ser o mediador entre o conhecimento científico e as informações trazidas pelos alunos. Dessa forma, ele está valorizando a fonte primeira do conhecimento obtido pelos alunos em seu cotidiano. Assim, o professor cria situações para a construção de conhecimentos em conjunto com os alunos, ressignificando as informações e conhecimentos de ambos e os conhecimentos contidos no programa oficial.

Portanto, a transição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente passa pelas mãos do professor que está dentro da sala de aula, pois é ele que orienta as ações que ocorrem nesse ambiente. Cunha, ao apontar o principal responsável pelas mudanças que podem ocorrer na prática pedagógica do ensino superior, destaca que

não há como desconhecer que é [o professor] o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força (1998, p. 33).

Sendo assim, podemos entender que o professor ainda é um dos elementos fundamentais na transição entre o paradigma dominante e o emergente. Para Arroyo, a profissão de professor é uma das profissões mais perenes na formação da espécie humana, pois ele

carrega uma longa memória, repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós o mestre que tantos foram (2000, p. 17).

Confirmando o que expressa Arroyo, podemos trazer as pesquisas que Cunha (1989), Tardif (2002) e Porto (2006) realizaram sobre prática pedagógica de

professores. Os autores evidenciam que os docentes entrevistados reconhecem que as experiências escolares anteriores e as relações com os antigos professores contribuem, significativamente, para modelar a identidade pessoal e o conhecimento prático sobre o saber-ensinar. As experiências de aluno (com os professores a que estiveram sujeitos) influenciam em seu modo de atuar como professor. Os entrevistados dizem que repetem (os bons) e procuram evitar (os maus) exemplos que tiveram dos seus professores.

Nas pesquisas citadas, pudemos observar que a prática pedagógica dos professores é copiada de antigos mestres. Provavelmente, é por esse motivo que continuamos com uma “educação bancária”, como assinala Freire (2005). Nesse ensino, o professor recorre a uma prática transmissiva e expositiva. Para Cortesão, esse professor é monocultural, ou seja, é “aquele que ‘sabe’ e domina os conteúdos científicos, explicando com ‘clareza’ os conteúdos disciplinares, traduzindo para os alunos os conhecimentos produzidos por outros, de forma a torná-lo acessível aos alunos com que trabalha” (2002, p. 54 – grifos da autora).

No ensino ministrado por um professor monocultural, espera-se que o aluno seja um bom receptor, captador da mensagem ditada pelo professor para ser avaliado de forma justa, eliminando do processo escolar os menos trabalhadores, os menos persistentes e os menos dotados (CORTESÃO, 2002).

A pesquisa de Cunha (1989) revelou docentes que trabalhavam segundo o paradigma dominante, tendo dificuldades para tornar vivo e relativo o conhecimento que é o objeto de seu trabalho. A autora pesquisou professores universitários que, além das atividades docentes, realizavam pesquisas, embora poucos estimulassem seus alunos a fazerem suas próprias pesquisas e/ou a participarem das pesquisas deles. Mesmo trabalhando segundo um modelo que levava aos alunos o conhecimento pronto, esses professores desenvolviam um ensino calcado em habilidades – de fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto da sala de aula – e apresentavam qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com os conteúdos de ensino.

Alves (2002), referindo-se ao contexto da adolescência, explica que os jovens entrevistados entendem o bom professor como aquele que “explica bem a

matéria, domina o conteúdo, exige a realização de tarefas, disciplina e boas notas, impõe limites, tem controle da turma, é amigo, trata o aluno como pessoa” (2002, p. 133).

Segundo Cortesão (2002, p. 40), “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objetos”. Apóio-me nessa afirmação de Cortesão para justificar os dados que aparecem nas pesquisas de Alves (2002), Cunha (1989) e Tardif (2002) esclarecendo por que, mesmo nos dias de hoje, os professores ainda trabalham segundo o modelo tradicional de ensino; é que eles foram preparados para se tornarem professores dentro do paradigma dominante, que foi o paradigma em que seus professores também foram formados. Assim, eles, apesar de apresentarem qualidades humanas e afetivas na relação com os alunos, repetem fórmulas dos antigos professores que tiveram.

Cavaco (1995) é outra autora que reforça a idéia de que o sistema de ensino atual ainda continua com a herança do passado, fechado à diversidade. O sistema de ensino é elitista, submisso aos formalismos sociais e acadêmicos, tradicional e de continuidade. O ensino adapta-se mal à atualidade, à necessidade de alargar e generalizar a formação de todos, de aceitar e de gerir novos saberes.

Porém vários autores, tais como os portugueses Nóvoa (1995) e Alarcão (1996, 2002) e as brasileiras Lüdke (1986), Fazenda (1995), Penteado (2002) e André (2004a, 2004b), entre outros, têm contribuído para redimensionar a condição da profissão docente em um sentido mais autônomo e ético. Para Cunha, eles são “autores preocupados com uma profissionalidade reflexiva, produtora de uma profissionalidade docente emancipatória, distinta da racionalidade técnica” (2005, p. 26).

E no Brasil de hoje, qual é a realidade dos professores que trabalham com a formação de jovens e adolescentes? O que é “ser professor”? O que o senso comum aponta para a função de ser professor?

No senso comum, a resposta a essa pergunta, provavelmente, seja “é aquele que ensina”.

E o que leva alguém a “ser professor”? Nesse caso poderiam ocorrer várias respostas, porém o senso comum apontaria para “uma vocação²”.

Tanto uma resposta como a outra estão enraizadas numa imagem social construída historicamente difícil de apagar. Desde tempos imemoriais, a figura do professor está ligada a um tipo de sacerdócio que envolve um modo de vida, um ideal, uma dedicação e um amor à profissão. Não está presente aí (ou está de forma velada) a profissionalização do professor.

Estudiosos e pesquisadores como Cunha (1998), Cortesão (2002), Penteadó (2002), Tardif (2002) e Freire (2003b), entre outros, explicam que o professor é aquele que faz a mediação no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno a participação e colaboração na construção do conhecimento. Observam os autores que os professores trabalham relacionando os saberes curriculares com os valores, problemas e conhecimentos que os alunos possuem, decorrentes de sua socialização no grupo de origem.

E quanto ao que leva alguém a ser professor, a escolher a carreira do magistério, várias são as causas. Para Tardif (2002), um dos fatores que faz com que alguém escolha essa profissão é o contato com familiares que atuam na área da educação; o que se reflete em um recrutamento à profissão de professor ligado à tradição oral dessa ocupação. Segundo o autor, professores entrevistados também apontaram um outro motivo que os levou à carreira do magistério: o gosto pelo ensino. Vocação?

Mais um fator que leva alguém à carreira docente é destacado por Cavaco (1995) ao apontar que, em Portugal, vários profissionais autônomos como, por exemplo, médicos, engenheiros, advogados, entre outros, utilizam a carreira do magistério para ganharem um salário extra, sem comprometimento com a profissão de professor, aos quais ela chama de “mercenários” ou “pára-quedistas”. Arroyo (2000, p. 23) cita situação idêntica no Brasil, escrevendo que “qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento dos salários”.

² Segundo o dicionário Aurélio (Aurélio Século XXI – 3 ed. – Editora Positivo, 2004) vocação é um chamamento, predestinação, aptidão, pendor, propensão ou tendência [para realizar uma tarefa ou exercer uma profissão].

Além dessas, outra causa que motiva alguém a buscar a carreira de professor foi apresentada por Falsarella (2005), ao citar artigo de um jornal paulistano de grande circulação (Folha de São Paulo, 20/10/2003, p. A3). Realizando uma pesquisa com professores paulistas para investigar as causas que os levaram à profissão de professor, a reportagem obteve dados que apontaram para a falta de empregos no nosso país. Portanto, segundo essa pesquisa, o que motivava as pessoas a fazerem um curso de licenciatura não são os salários nem as condições de trabalho oferecidas, especialmente pela rede pública, mas sim o grande número de vagas existentes no mercado à profissão de professor.

Essa situação leva muitos a buscarem, no magistério, uma maneira de complementar a renda familiar, pois a escola é uma fonte de empregos, ou seja, ela permite a possibilidade de que tão logo se gradue, o professor consiga uma colocação. Assim, nos quadros do magistério, além daqueles que estão na carreira por gostar do que fazem e/ou por interesses pessoais, encontramos profissionais exercendo a função por falta de oportunidade em outras áreas nas quais gostariam de atuar. Dessa forma, é possível afirmar que muitos professores em sala de aula realizam atividades as quais não gostariam de estar realizando, evidenciando um descomprometimento com a carreira docente e com a responsabilidade de ser educador. São professores que, ao desenvolverem suas atividades docentes, em geral, o fazem exercendo tarefas de forma mecânica e rotineira.

Portanto, percebemos que são vários os motivos que levam uma pessoa a seguir a profissão docente.

E o início dessa carreira, como ocorre?

Mesmo para os alunos que se graduam nas licenciaturas oferecidas pelas universidades, os primeiros passos dentro da sala de aula não são fáceis, a começar pelas contradições que ele é obrigado a enfrentar, pois a docência é uma profissão contraditória. Em geral, o professor tem sua formação segundo o paradigma dominante, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Porém para sua atuação lhe é exigida uma postura segundo o paradigma emergente, ou seja, que esteja aberto ao diálogo, à reflexão, ao conhecimento dos alunos.

Além dessas dificuldades, Falsarella (2005) apresenta outras contradições pelas quais o professor passa. Para a autora, ao professor é ensinado que ele

- a) deve fazer um planejamento de suas aulas, mas também deve saber improvisar, pois em várias situações vai ter que lidar com situações imprevistas;
- b) tenha criatividade para ensinar, mas que não deixe de levar em conta as “regras” da instituição onde trabalha;
- c) utilize formas inovadoras de ensino, em classes superlotadas de alunos, com deficiência de meios tecnológicos para tais fins;
- d) dê um atendimento personalizado para cada um de seus alunos, respeitando suas peculiaridades, sem perder o foco do coletivo, ou seja, deve tratar todos os alunos da mesma forma.

Com minha experiência de docente do Ensino Médio, por mais de trinta anos, posso acrescentar mais uma contradição a que o professor, no início da carreira e ao longo dela, está sujeito. É dito a ele, por alguns professores nos cursos de graduação, que não deve ser “conteudista”, ou seja, que não precisa se preocupar em desenvolver todo o conteúdo imposto pelo programa oficial da escola, proposto pelo currículo oficial. Mas, ao trabalhar com alunos do Ensino Médio, o professor tem que considerar que, para dar continuidade aos estudos, os alunos precisam passar no vestibular e este valoriza, sobretudo, os conteúdos.

Para os professores em início de carreira, além das contradições apontadas há de se acrescentar, ainda, o cuidado com a disciplina dos alunos e com a aceitação dele por parte dos colegas e da direção da escola. Essa pressão toda pode fazer com que o jovem professor não se sinta estimulado a fugir de velhos padrões de ensino, sentindo-se impelido a repetir métodos apreendidos com antigos professores que trabalham segundo o paradigma dominante.

É provável que a docência seja a única profissão para a qual, no momento em que o aluno (futuro professor) inicia um curso de licenciatura, ou seja, a sua profissionalização, ele já traz uma experiência, de no mínimo onze anos de escola, mesmo que seja do outro lado da sala de aula – como aluno. É uma profissão em que se aprende pela observação de outros professores, além dos estudos para ser professor.

A evidência de que a observação como aluno ajuda na formação dos jovens professores e influencia na sua maneira de atuar pode ser encontrada nas

pesquisas de Cunha (1989) e Tardif (2002). Ao relatarem entrevistas com professores, os autores trazem depoimentos comprobatórios de que os entrevistados receberam influência de antigos professores: na forma de ensinar, de se comportar na sala de aula, de se relacionar com os alunos, salientando que aprenderam as atitudes positivas de ex-professores como, por exemplo, os aspectos relacionados ao domínio do conhecimento, à organização metodológica da aula, às relações democráticas com os alunos – honestidade e amor à profissão. Alguns ainda citaram os “maus professores” que os marcaram negativamente, procurando não repetir as mesmas atitudes.

Freire (2003b) é outro autor que também ressalta a importância da experiência discente na formação do professor:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor (FREIRE, 2003b, p. 90).

Mas não é somente a observação de antigos professores e o conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura que fazem com que um professor aprenda a prática pedagógica. Ele também aprende a ser professor na sala de aula, trabalhando como professor. Tardif, ao trazer depoimentos de professores sobre os saberes necessários à profissão docente, assinala que a aquisição do saber também acontece na prática. O autor acredita que não se pode ensinar a ensinar, pois entende que “se pode aprender técnicas, se pode saber como elaborar um plano de aula. Mas o ato de estar numa sala de aula, o ato de ensinar, você não pode aprender isso em lugar nenhum, a não ser na própria sala de aula” (2002, p. 98).

Porém, além da formação acadêmica, dos exemplos oriundos da observação das aulas, como aluno e da experiência adquirida com a prática em sala de aula, outros fatores influenciam na prática pedagógica dos professores. É a sua experiência de vida, geralmente trazida do meio social de onde ele vem.

Essa idéia encontra apoio em Arroyo (2000), Nóvoa (1995) e Tardif (2002). Tardif (2002, p. 179) afirma que “valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais” e evidencia atitudes como reflexo do cidadão que é. Já Arroyo (2000, p. 27) apresenta

que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos”. Ele explica que o professor carrega angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola sem se dar conta de separar esses tempos porque ser professor faz parte da sua vida pessoal. Portanto, professor e cidadão constituem um ser uno que vai crescendo, aprendendo, amadurecendo com as experiências vividas tanto nas atividades profissionais como nas pessoais. Nóvoa (1995, p. 33) também acredita na inseparabilidade das dimensões pessoais e profissionais. Para ele “... a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais”.

A todo esse conjunto comportamental do professor ao exercer sua prática educativa há de se acrescentar o relacionamento com os alunos. De nada adianta um professor dominar o conteúdo, saber explicá-lo, se não for capaz de interagir com seus alunos, de despertar neles o interesse em aprender. Apoio-me em Moran para validar essa afirmação, pois o autor assinala que “de um professor espera-se que seja competente na sua especialidade, que conheça a matéria, que esteja atualizado. Mas também que saiba comunicar-se com os seus alunos, motivá-los, explicar o conteúdo, manter o grupo atento, entrosado, cooperativo, produtivo” (2000, p.163).

E para consolidar todos esses requisitos que, somados, fazem parte da construção de um professor, a experiência de ser professor mostrou-me que é preciso que os alunos acreditem nele e, para que isso aconteça, o professor deve dar o exemplo, ter ações condizentes com o discurso assumido, pois somente assim os educandos confiam e acreditam no que lhes é dito.

O comportamento docente coerente entre o falar e o agir é destacado por Freire (2003b, p. 103) quando assinala que “tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe – coerência entre o que digo, o que escrevo e o que eu faço”. Idéia semelhante a essa encontro em Moran (2000, p. 164), ao assinalar que o professor deve ser transparente entre o que sente e o que expressa, pois “o educador terá mais facilidade de relacionar-se com os seus alunos, quanto mais livre for; quanto mais coerência houver entre como pensa e como age;...”.

Levando um “pouquinho” mais adiante as atribuições do ser professor, acredito que a educação não deve ser desvinculada da realidade, proporcionando ao educando uma participação mais consciente no entendimento dos seus direitos e deveres, bem como na aquisição de conteúdos. Em minha opinião, a escola que se preocupa com a formação do cidadão, faz com que os alunos aprendam a respeitar os outros, a trabalhar em equipe, a conviver em harmonia com a natureza, a respeitar a legislação vigente, enfim, que os alunos tenham, junto com a formação propedêutica, uma formação de cunho social e ética.

Respaldo essas ações educativas em Arroyo (2000), Tardif (2002) e Freire (2003b).

Para Tardif (2002, p. 182): “na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não mais precisem de professores porque serão capazes de dar sentido à própria vida e à sua própria ação”. Situação semelhante a essa idéia encontro em Arroyo (2000, p. 48), para o qual “todo o educador tem como ofício o dever de formar sujeitos éticos” e em Freire (2003b, p. 33), para quem “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Dessa forma, podemos ver como é complexa a prática docente. Ela envolve uma série de saberes que o professor utiliza na sala de aula. Ao realizar sua prática docente, além do conhecimento dos conteúdos que lecionam, os professores precisam gerenciar a sala de aula e comunicar-se com os alunos. Assim, a relação professor-aluno tem um peso significativo no processo ensino-aprendizagem.

3. Metodologia de pesquisa

3.1 Objetivo e contextos da pesquisa

A pesquisa aqui relatada tinha como objetivo conhecer a prática de professores de duas escolas do Ensino Médio da cidade do Rio Grande/RS e eram reconhecidos pelos estudantes como “bons professores”.

Escolhi, como metodologia, a pesquisa qualitativa do “tipo etnográfico” segundo denominação de André (2004a). A autora diferencia pesquisa etnográfica de pesquisa do “tipo etnográfico”. Para ela, pesquisa etnográfica é aquela praticada pelos etnógrafos, cujo foco de interesse é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagem, significados) de um grupo social. A preocupação dos estudiosos em educação é com o processo educativo. Isso faz com que exista uma diferença de enfoques nessas duas áreas; portanto, certos requisitos da etnografia como, por exemplo, uma longa permanência e o contato com outras culturas, não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores educacionais. Continua a autora

o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2004a, p. 28).

André entende por abordagem do “tipo etnográfico” a pesquisa que propicia um contato direto do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados e que

permite a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, acumulados, principalmente, durante a observação. ...e que utiliza diferentes técnicas de coletas e de fontes variadas de dados (entrevistas, levantamentos, registros documentais, fotografias, produções do próprio grupo) ainda que o método básico seja a observação participante (2004b, p.38 e 39).

Esse mesmo tipo de pesquisa que André denomina de “tipo etnográfico” e que utiliza como técnicas de coleta de dados, entre outras, a observação e o

questionário (dependendo do autor pode ter outras denominações), para Gil (2002), é denominada de pesquisa descritiva.

[São pesquisas descritivas] as pesquisas que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (2002, p.42).

Assim, esta pesquisa pode ser caracterizada como do “tipo etnográfico”, pois estive por um período de quatro meses em contato com a situação em estudo (professores e alunos das duas escolas do Ensino Médio) levantando dados que me permitiram conhecer a realidade das escolas estudadas. Para tal, realizei uma observação participante das aulas de professores, além de entrevistá-los. Segundo a autora (op. cit.), um trabalho pode ser caracterizado como etnográfico quando faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (observação e entrevista). A autora ainda destaca que, além dessas técnicas etnográficas, em uma pesquisa do “tipo etnográfico” o pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise de dados, o que também aconteceu no transcorrer do meu trabalho de campo.

Para chegar aos professores sujeitos da pesquisa, escolhi os alunos que, no ano letivo de 2006, estavam cursando a 3ª Série do Ensino Médio em duas escolas públicas da cidade do Rio Grande/RS, porque entendo que a opinião deles é importante, uma vez que já conviveram por mais de dois anos com um número maior de professores da escola do que os alunos das séries anteriores.

As instituições escolhidas foram o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati (CTI) e o Instituto de Educação (I. E.) Juvenal Miller. Essa escolha se justifica porque apresentam significados especiais para mim. No CTI trabalho como docente desde 1983 e fui diretor de 1989 a 1996. No I. E. Juvenal Miller, cursei o Ensino Fundamental, entre 1960 e 1965, e fui professor entre 1975 e 1993. Assim, quis retornar a elas agora como pesquisador.

No I. E. Juvenal Miller havia seis turmas na 3ª série do Ensino Médio, sendo quatro no turno da manhã e duas no turno da noite, em um total de 216 alunos

matriculados. Destas, foram escolhidas, inicialmente, as turmas 301 e 302 do turno da manhã.

No CTI havia três turmas na 3^a série do Ensino Médio, sendo duas no turno da manhã e uma no turno da tarde, em um total de 114 alunos matriculados. Destas, foram escolhidas, para a primeira etapa da pesquisa, as duas turmas (3A e 3B) do turno da manhã.

A seguir, apresento alguns dados sobre as instituições selecionadas. Esses dados foram levantados em janeiro de 2006 através de entrevistas com as direções das escolas, em oportunidades aproveitadas para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar permissão para realizá-la nessas escolas.

O Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati, conhecido na comunidade rio-grandina como CTI, é mantido pelo governo federal e é vinculado à Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Está localizado no centro da cidade do Rio Grande/RS.

O CTI funciona dentro do campus universitário da FURG, e os alunos são tratados da mesma forma que os alunos da universidade. Não existe uma rigidez quanto aos horários de entrada e saída porque não existe um ambiente fechado por muros, como na maioria das escolas de Ensino Médio. Por essa razão, o aluno pode se retirar de alguma aula que não queira assistir tendo o direito de retornar mais tarde para assistir outras.

O Colégio utiliza a biblioteca da FURG, e os alunos têm acesso a livros e periódicos, além de terem uma sala destinada para estudos. Os alunos do CTI contam, ainda, com horários para atendimento extraclasse pelos professores. Além desses horários, alguns docentes oferecem o espaço das suas salas e/ou laboratórios para que os alunos possam se reunir para estudar. O CTI possui três laboratórios de informática, oportunizando, dessa forma, que os estudantes, além de terem um lugar para realizar pesquisas e trabalhos, possam, também, “navegar” na rede e utilizarem o *Orkut* como forma de lazer.

Desde a sua fundação, em 1964, é um colégio com objetivos profissionalizantes, uma vez que possui cursos na área secundária e terciária da

economia. Até o ano de 2000, todos os cursos do colégio eram concomitantes, ou seja, os alunos cursavam conjuntamente o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, obtendo o diploma de técnico ao final do curso. A partir de 2001, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), o Colégio foi obrigado a separar o ensino Profissional do Ensino Médio. Dessa forma, ficou com um ensino puramente propedêutico, além do profissionalizante.

O Colégio matriculou, no início de 2006, 836 alunos, sendo 494 no Ensino Profissional e 342 no Ensino Médio.

O Instituto de Educação Juvenal Miller é uma escola estadual localizada no centro da cidade do Rio Grande. É um estabelecimento tradicional da cidade, fundado no início do século XX. Possui Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante (Magistério). No ano de 2006, foram matriculados cerca de 2400 alunos, sendo 720 no Ensino Fundamental, 600 no Magistério e 1080 no Ensino Médio.

A escola possui biblioteca com locais para estudo. Nesse espaço, além de livros e periódicos, existem uma televisão com vídeo e fitas educativas que podem ser utilizadas pelos alunos. A biblioteca possui também um computador para ser utilizado pelos usuários, entretanto não possui laboratório de informática. Os professores, quando têm intervalo entre uma aula e outra (gaveta), costumam dar atendimento aos alunos na sala de professores.

3.2 O processo vivido

Para chegar aos sujeitos desta pesquisa, ou seja, o professor do Ensino Médio, elaborei dois questionários que apliquei aos alunos das duas escolas por mim selecionadas, o CTI e o I. E. Juvenal Miller.

Em um primeiro momento apliquei um questionário (Apêndice A) aos alunos das turmas 301 e 302 no I. E. Juvenal Miller e das turmas 3A e 3B no CTI, cujo objetivo era identificar “quem” e “porque”, na opinião dos entrevistados, seria o professor com quem eles tinham um “melhor relacionamento”. No segundo

momento, apliquei, cerca de quatro semanas depois do primeiro questionário, um novo questionário (Apêndice B) no qual os mesmos alunos deveriam indicar e justificar quem eles consideravam o “melhor professor” do Ensino Médio. O espaço de quatro semanas entre a aplicação dos questionários aconteceu devido à tentativa de não induzir os alunos na escolha e justificativas dos professores escolhidos.

A aplicação desses dois questionários deve-se ao fato de que pretendo partir das premissas apresentadas por Cunha (1989) e Moran (2000), para verificar se os alunos consideram um “bom professor” aquele que, além de ter conhecimento técnico – domínio do conteúdo e das técnicas de comunicação – também é o professor com quem eles se relacionam melhor.

Moran (2000) acredita que, para ser um educador competente na tarefa de ensinar, o professor precisa, além do conhecimento técnico dos conteúdos, a adoção de técnicas de comunicação para interagir com os alunos em um clima de confiança mútua. Para ele,

na educação precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas de conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, de sentir, de aprender, de comunicar-se (MORAN, 2000, p. 163).

Cunha (1989) observou que os sujeitos de sua pesquisa tinham, como uma das características mais marcantes para serem “bons professores”, o relacionamento com seus alunos. Ao entrevistá-los, notou o valor que eles davam a essa relação, chegando a considerarem este o fator principal da sua motivação quanto à participação nas aulas. A partir dessa constatação, a autora levantou a seguinte hipótese: “Será que esta é uma causa ou uma consequência de seu êxito?” (CUNHA, 1989, p. 87).

No CTI, os questionários foram aplicados pela professora Lígia³, no dia 15/08/2006. A escolha dessa professora para aplicar esse instrumento no CTI foi devido ao fato de que como, no momento da pesquisa eu era professor das 3^{as} séries da escola, poderia influenciar na opinião dos alunos. Nas turmas 3A e 3B do

³ A professora Lígia Beskow Freitas é professora de Língua Inglesa e é uma colega do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, sem vínculo com o CTI.

turno da manhã estavam presentes e responderam ao questionário 63 alunos dos 69 alunos matriculados, o que corresponde a 91% do total de alunos.

Na apuração das indicações dos alunos do CTI, apareceram doze professores, sendo que os três mais citados como os que eles “melhor se relacionam” foram o **Edi**⁴ (Química), a **Mariângela** (Matemática) e o **Loureiro** (Física), conforme a figura a seguir.

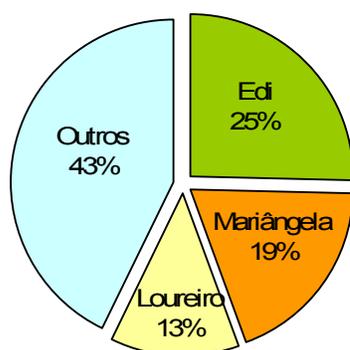


Figura 1 - Professores indicados pelos alunos do CTI como aqueles com quem melhor se relacionam

No I. E. Juvenal Miller, a idéia era aplicar o questionário para apenas duas turmas – 301 e 302 – semelhante ao que foi feito no CTI. Mas ao comparecer na escola na segunda-feira, 14 de agosto de 2006, chovia muito e, nos primeiros horários de aulas, o número de alunos era baixo. Mesmo assim, apliquei o instrumento nas turmas citadas, porém observei que apenas 39 alunos (52% de um total de 75 alunos matriculados) estavam presentes nesse dia. Resolvi, em conversa com a orientadora da pesquisa, aplicar o mesmo questionário às outras duas turmas, 303 e 304, do turno da manhã, pois eram atendidas pelos mesmos professores das turmas 301 e 302. Nas turmas 303 e 304, responderam ao questionário 67 alunos, o que representa 91,8% do total de 73 alunos matriculados.

Depois de analisar o número total de alunos que participaram dessa etapa da pesquisa, resolvi validar as indicações de todos os alunos, das quatro turmas. Sendo assim, de um total de 148 alunos matriculados na terceira série do I. E.

⁴ A partir desse momento os professores das duas escolas são identificados, pois todos autorizaram o uso de seus nomes neste trabalho.

Juvenal Miller, responderam ao questionário 106 alunos, o que representa 71,6% do total de matriculados.

Na apuração das indicações dos alunos do I. E. Juvenal Miller, apareceram vinte e sete professores, sendo que os três mais citados como os que eles “melhor se relacionam” foram a **Dóris** (Produção Textual e Religião), a **Gisá** (Língua Portuguesa) e o **Maurício** (Matemática), conforme a figura a seguir.

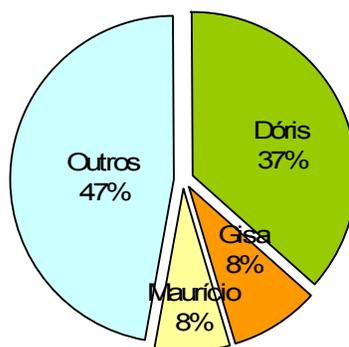


Figura 2 - Professores indicados pelos alunos do I. E. Juvenal Miller como aqueles com quem melhor se relacionam

A segunda etapa da pesquisa (5 a 15 de setembro de 2006) consistiu na aplicação de um questionário para identificar quem os alunos consideravam o “melhor professor”.

No CTI, os questionários foram novamente aplicados pela professora Lígia, no dia 05 de setembro de 2006, quando estavam presentes 61 alunos, nas turmas 3A e 3B. Destes, responderam ao questionário 59 alunos (dois alunos entregaram em branco), o que corresponde a 85,5% do total de alunos matriculados.

Na apuração dos dados, apareceram oito docentes como “melhores professores” do CTI. Destes, os mais citados pelos alunos foram o **Loureiro** (Física), o **Walter** (Física) e a **Mariângela** (Matemática), conforme a figura a seguir.

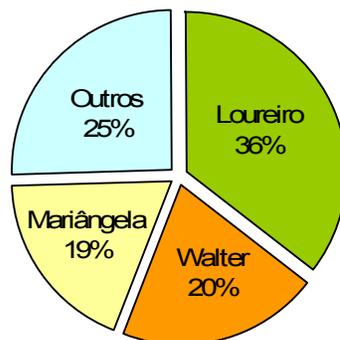


Figura 3 - Professores indicados pelos alunos do CTI como os melhores professores

No I. E. Juvenal Miller, o questionário foi aplicado nos dias 11 e 15 de setembro de 2006, a quatro turmas (301, 302, 303 e 304) que tinham um total de 148 alunos matriculados. Destes, responderam 129 alunos, o que representa 87,2% dos alunos matriculados.

Na apuração dos dados, apareceram vinte e três docentes como “melhores professores” do I. E. Juvenal Miller. Destes, os três mais citados foram a **Dóris** (Produção Textual e Religião), o **Vandercci** (Química) e o **Maurício** (Matemática), conforme o gráfico a seguir.

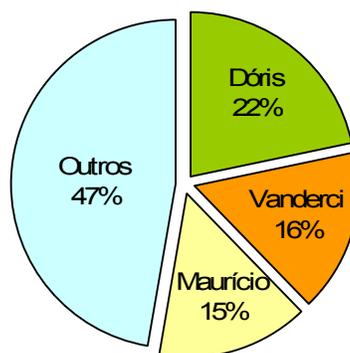


Figura 4 - Professores indicados pelos alunos do I. E. Juvenal Miller como os melhores professores

A tabela a seguir evidencia as escolhas realizadas pelos alunos na primeira e segunda etapas da pesquisa.

Tabela 1 - Professores indicados pelos alunos nas duas primeiras etapas da pesquisa

CTI		I. E. Juvenal Miller	
1ª etapa	2ª etapa	1ª etapa	2ª etapa
Edi	Loureiro	Dóris	Dóris
Mariângela	Walter	Gisá	Vanderci
Loureiro	Mariângela	Maurício	Maurício

Cruzando os dados obtidos, observei alguns impasses, tanto no CTI como no I. E. Juvenal Miller.

No CTI, fui escolhido em primeiro lugar como melhor professor e, como não era objetivo deste trabalho fazer uma análise da minha prática pedagógica, resolvi, com o auxílio da orientadora da pesquisa, observar o segundo colocado na indicação dos alunos. O segundo colocado foi o professor **Walter**, e a terceira colocada foi à professora **Mariângela** com apenas um voto de diferença. Assim, optei por realizar o estudo com esses dois professores, além de selecionar o professor **Edi** indicado pelos alunos como o professor de melhor relacionamento, conforme depoimentos a seguir

Pelo relacionamento descontraído e de fácil interação com os alunos, pela amizade e parceria. É carismático. Também é possível destacar sua predisposição a outras atividades (aluno indicando o professor Edi).

O professor Walter tem muito tempo de profissão e sabe passar a matéria muito bem. Sempre fez provas adequadas e se colocou a inteira disposição dos alunos tanto em sala de aula como em atendimento (aluno indicando o professor Walter).

Porque além de explicar a matéria bem, ela é bem objetiva, é agradável com os alunos e sabe cobrar a matéria também. Mesmo não gostando muito da matéria que ela leciona devo reconhecer que ela é uma ótima profissional (aluno indicando a professora Mariângela).

No I. E. Juvenal Miller, aconteceu situação semelhante a essa: a professora indicada pelos alunos foi a professora **Dóris**, que já havia sido indicada como docente com quem eles melhor se relacionavam. Logo, para enriquecer mais a pesquisa, resolvi trabalhar com o professor **Vanderci** e o professor **Maurício** (segundo e terceiro lugares) indicados pelos alunos como “melhores professores”, além da professora **Dóris** indicada em primeiro lugar nas duas categorias. Na opinião dos alunos, as escolhas desses professores aconteceram

Devido ao grande desempenho exercido por ela e diálogo mantido com os alunos. Por ela ser uma pessoa disposta que está sempre de bem com a vida, que conversa, distrai e torna tudo mais fácil (aluno indicando a professora Dóris).

A facilidade que ele tem de interagir com a turma, a habilidade e o domínio do conteúdo. A identificação que ele tem até hoje com a turma (aluno indicando o professor Maurício).

Porque ele explica a matéria muito bem e os alunos que não prestam atenção nas aulas começam a se interessar mais, pois ele faz todo mundo aprender a matéria (aluno indicando o professor Vanderci).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa passaram a ser seis: os professores **Dóris**, **Maurício** e **Vanderci**, do I. E. Juvenal Miller, e os professores **Edi**, **Mariângela** e **Walter**, do CTI.

É interessante observar que, dos seis professores indicados pelos alunos, dois deles – professor **Maurício** no I. E. Juvenal Miller e o professor **Walter** no CTI – foram professores que lecionaram na 1ª série do Ensino Médio para aqueles que, agora estando na 3ª série, indicaram-nos como os “melhores professores” que tiveram no Ensino Médio.

Vários são os autores e pesquisadores que levantam a influência que antigos professores têm tanto na formação acadêmica de outros professores como em lições que ficaram entranhadas na formação do cidadão. Porto (2006) é uma das pesquisadoras que levantou esse dado, em pesquisa com professoras em serviço, as quais, ao escreverem cartas a antigos professores, evidenciaram posturas e marcas obtidas através de antigos docentes. E completa a autora “muitas vezes, o docente não tem consciência de como uma palavra, um gesto ou uma ação ‘deixam marcas profundas’ em seus alunos, acompanhando-os durante muito tempo” (PORTO, 2006, p. 154 – grifos da autora). Marcas que, mesmo depois de muitos anos, continuam presentes nas memórias dos estudantes. Foi o que aconteceu com os professores **Maurício** e **Walter**. Com jeitos parecidos, sendo paternalistas e brigões com os alunos, eles passam um sentimento de que se preocupam com o futuro deles, conforme relatos a seguir.

[Eu escolhi o professor Maurício porque] ele foi um professor que se preocupava com o nosso aprendizado, não em acabar logo com o seu conteúdo, também porque sempre que tive alguma dúvida ele me explicou até eu entender a matéria.

[Eu escolhi o professor Walter, pois] além de ter exercido seu papel como educador muito bem, ele me incentivou a persistir nos meus planos.

A terceira etapa da pesquisa foi constituída pela observação das aulas dos seis professores. No período entre os dias 27 de setembro e 17 de novembro de 2006 assisti a três encontros com duas horas-aula de cada professor o que totalizou 18 encontros de, aproximadamente, uma hora e meia cada um deles. Assim, assisti cerca de 36 horas-aula dos seis professores, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 – Dias e horários das observações das aulas nas escolas

PROFESSORES	COLÉGIO	TURMA	DIA	HORÁRIO	HORAS
Dóris	I. E. Juvenal Miller	3ª série – 304	25/10/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			01/11/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			09/11/2006	08:00/09:30	2 horas-aula
Maurício	I. E. Juvenal Miller	2ª série – 204	11/10/2006	08:00/09:30	2 horas-aula
			25/10/2006	08:00/09:30	2 horas-aula
			01/11/2006	08:00/09:30	2 horas-aula
Vanderaci	I. E. Juvenal Miller	3ª série – 301	20/10/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			27/10/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			17/11/2006	09:30/11:00	2 horas-aula
Edi	CTI	3ª série – A	28/09/2006	08:45/10:15	2 horas-aula
			19/10/2006	08:45/10:15	2 horas-aula
			26/10/2006	08:45/10:15	2 horas-aula
Mariângela	CTI	3ª série – B	27/09/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			04/10/2006	10:30/12:00	2 horas-aula
			13/10/2006	08:00/09:30	2 horas-aula
Walter	CTI	1ª série – C	06/10/2006	16:30/18:00	2 horas-aula
			13/10/2006	16:30/18:00	2 horas-aula
			20/10/2006	16:30/18:00	2 horas-aula

As turmas selecionadas para assistir às aulas foram aquelas nas quais os docentes obtiveram o maior número de indicações. As exceções foram às turmas do professor **Maurício** (I. E. Juvenal Miller) e do professor **Walter** (CTI), pois eles não estavam naquele momento lecionando na 3ª série, cujos alunos os indicaram. Então observei as aulas desses dois professores nas séries em que estavam trabalhando naquele momento, ou seja, 2ª e 1ª séries, respectivamente.

É importante ressaltar alguns aspectos dessa etapa. No I. E. Juvenal Miller, em quatro ocasiões, não pude assistir às aulas programadas, por diversos motivos. Por duas vezes (8 de setembro e 13 de outubro) a escola estava fechada por ser feriadão em sexta-feira, pós-feriado nacional. Em outra oportunidade, a escola

fechou numa segunda-feira, 02 de outubro, após eleições para presidente, governador e deputados e, no dia 18 de outubro, porque nesse dia estavam acontecendo entrega de boletins para os pais dos alunos e eleição para diretora da escola.

Sabendo que, em uma observação, além da história de vida e da bagagem cultural, que varia de observador para observador, também o ambiente pode influenciar nos resultados obtidos, procurava seguir um roteiro (Apêndice D) previamente estabelecido quando ia observar as aulas. Nesse roteiro, dei prioridade às atividades que fazem parte da prática exercida pelos professores em sala de aula tais como, a chamada, a organização física da sala de aula, a relação do professor com os alunos, a contextualização do conteúdo com o cotidiano, o estímulo e/ou a participação do aluno na aula e a motivação do professor. Para Lüdke e André, esse cuidado é importante, pois para que

se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar (1986, p. 25).

De um modo geral, pareceu-me que os professores, durante o andamento das aulas, não demonstravam alteração de comportamento devido à minha presença. No I. E. Juvenal Miller alguns deles se dirigiram a mim para perguntar algo sobre o CTI. Já no CTI, um dos professores fez comentários sobre o comportamento dos alunos do Colégio.

Apenas em duas ocasiões, ao término da aula, conversando no corredor, fui questionado: “E aí? Como é que estou indo? Estou bem?” perguntou um professor; outro quis saber “O que tu tá achando das minhas aulas?”. Nos dois casos comentei com os professores que eu estava ali apenas para conhecer a prática deles e comprovar, ou não, o que os alunos tinham escrito nos questionários.

O professor **Walter**, no CTI, com o seu senso de humor, em um primeiro momento me apresentou dizendo que eu estava ali para ver como era a turma, pois na semana seguinte eu assumiria a disciplina de Física. O motivo da troca, segundo ele, era que os alunos estavam incomodando demais e ele não queria continuar trabalhando naquela turma. No final da aula, desfiz a informação e revelei o real

motivo que me levou a assistir as aulas do professor, explicando aos alunos a pesquisa que fazia.

Para observar as aulas dos professores, pensei em sentar no fundo da sala para tentar passar despercebido pelos alunos de forma a não influenciar nos seus procedimentos. Somente consegui tal intento com os professores **Mariângela, Vanderci e Walter**, pois nas aulas dos professores **Dóris, Edi e Maurício** as salas estavam lotadas de alunos que ocupavam as classes do fundo da sala. Nessas últimas, sentei na frente da sala, mas voltado de tal forma que pudesse observar tanto o professor como os alunos. Pareceu-me que a posição que ocupei, no fundo ou na frente, acabou não tendo importância, pois, se quando sentei na frente, os alunos me enxergavam o tempo todo, quando estava sentado no fundo da sala seguidamente algum aluno se virava para me observar.

Depois de realizadas as observações, passei à etapa seguinte que foi a de entrevistar os professores sujeitos desta pesquisa.

A quarta etapa foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com os seis professores (Apêndice E), no período de 16 a 21 de novembro de 2006, nos locais de trabalho dos professores, com exceção do professor **Maurício** com quem realizei a entrevista em sua casa, porque fui convidado pelo docente por considerar esse espaço melhor. Cabe salientar que esse professor reside a um quarteirão do I. E. Juvenal Miller.

As entrevistas com os docentes da pesquisa serviram para obter dados não percebidos nas observações das aulas, tais como: a formação dos professores, o que os levou à carreira do magistério, as influências que sofreram no início da carreira docente, as mudanças que ocorreram na prática pedagógica com o passar dos anos. Aproveitei a entrevista para perguntar-lhes sobre o cotidiano de suas aulas, ou seja, como eram planejadas e desenvolvidas.

Todas as interlocuções ocorreram em um clima de descontração em que, além das questões abordadas, os entrevistados puderam falar sobre outros assuntos que envolvem a educação, oferecendo, dessa forma, mais subsídios para compreender suas atitudes em sala de aula.

4. O professor que se destaca

4.1 Quem é esse professor?

Os seis professores indicados pelos alunos como professores que se destacam em seus colégios têm algumas características comuns, tais como o tempo de serviço, as influências no início da carreira, o motivo que os levou à carreira docente e as qualidades pessoais e profissionais.

A tabela a seguir mostra algumas das características pessoais e profissionais desses professores.

Tabela 3 – Características pessoais e profissionais dos professores

Professor	Escola	Formação	Matérias	Tempo Serviço	Nº alunos	Nº aulas
Dóris	I. E. Juvenal Miller	Licenciatura em Letras Português/Inglês	Produção Textual e Ensino Religioso	14 anos	120	12
Maurício	I. E. Juvenal Miller	4 anos de Engenharia e Licenciatura em Matemática	Matemática	24 anos	180	16
Vanderci	I. E. Juvenal Miller	Engenharia Química	Química	21 anos	240	24*
Edi	CTI	Licenciatura em Química	Química	7 meses	100	11
Mariângela	CTI	Licenciatura em Matemática	Matemática	24 anos	165	20
Walter	CTI	Engenharia Civil	Física	30anos	150	20

* O professor Vanderci leciona 12 horas no I. E. Juvenal Miller e 12 horas no C. E. Lemos Júnior.

A professora **Dóris** é licenciada em Letras e leciona há 14 anos. Trabalhou em escolas particulares onde, além de dar aulas, acumulou cargos administrativos, tais como o de vice-diretora, por 2 anos e o de supervisora pedagógica, por 7 anos.

Nesse período, **Dóris** trabalhou com Língua Portuguesa e Literatura nas três séries do Ensino Médio. Em 2006, além de Produção Textual, que lecionava há dois anos, também lecionou Ensino Religioso. Ela salientou que esse foi o primeiro ano que trabalhou com esse conteúdo. A professora tem um contrato de trabalho com o Estado de 16 horas semanais e não possui outra atividade profissional além dessa.

O professor **Maurício** começou a lecionar há 24 anos, enquanto cursava Engenharia, através de um contrato emergencial de 20 horas com o Estado, sendo designado para o I. E. Juvenal Miller, onde permanece até hoje. Como gostou de exercer a docência, não terminou a Engenharia (abandonou no quarto ano) passando para o curso de Licenciatura em Matemática onde se graduou. Após a graduação, fez concurso e foi nomeado para mais um contrato de 20 horas com o Estado. Mais tarde, devido aos baixos salários pagos pelo magistério, solicitou exoneração de um dos contratos e passou a exercer outro tipo de atividade profissional não ligada ao magistério. Na maior parte da sua carreira docente, o professor leciona Matemática, mas assinalou também que já trabalhou com Física e Utilização de Multimídias (extinta) para o curso de Magistério, onde ensinava as alunas a trabalharem com equipamentos eletro-eletrônicos, tais como, videocassete, aparelho de DVD, retroprojeto, projetor de slides, canhão de projeção, etc.

O professor **Vanderci** trabalha como professor há 21 anos, iniciando a carreira da mesma forma que o professor **Maurício**, ou seja, através de um contrato emergencial de 20 horas quando era estudante de Engenharia. Quando se formou em Engenharia Química, foi trabalhar em uma indústria que produzia plásticos, em Santa Catarina. Como essa indústria possuía uma escola técnica, ele fez curso de aperfeiçoamento para lecionar nela e passou a exercer, novamente, a profissão de professor, além da de engenheiro químico da empresa. De volta a Rio Grande continuou com o magistério, tendo lecionado, como professor substituto, na FURG. Atualmente trabalha em duas escolas estaduais de Rio Grande: o I. E. Juvenal Miller e o Colégio Estadual Lemos Júnior. No momento, o professor leciona Química nas duas escolas, mas disse já ter trabalhado com Física.

O professor **Edi** é o único dos sujeitos desta pesquisa que não possui larga experiência no magistério. Em novembro de 2006, ele estava há sete meses exercendo a profissão de professor. O professor **Edi** tem curso técnico de Química e

há 5 anos trabalha como técnico laboratorista de Química na FURG. Nesse período, estudou e se formou em Licenciatura em Química. Antes de ser contratado como professor substituto de Química pelo CTI, em um regime de 20 horas semanais, o professor **Edi** tinha realizado, em uma escola estadual (Colégio Estadual Silva Gama), o estágio de licenciatura.

A professora **Mariângela** é formada em Matemática e trabalha como docente há 20 anos, dos quais 13 na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, escola profissionalizante, situada em Rio Grande, onde também exerceu função administrativa, trabalhando no setor financeiro do Colégio. Em 2004, através de concurso público, ingressou no CTI, onde cumpre contrato de 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva.

O professor **Walter**, como os demais engenheiros citados anteriormente, começou a lecionar enquanto estudava Engenharia, através de um contrato emergencial com o Estado. No início da carreira, há trinta anos atrás, ele lecionava Matemática para o Ensino Fundamental. Mais tarde, passou a lecionar Física no Ensino Médio. Em 1984, ingressou no CTI, onde lecionava disciplinas profissionalizantes do curso técnico de Eletrotécnica, passando, posteriormente, a lecionar apenas Física.

Cabe salientar que nenhum dos professores pesquisados cursa ou tem Mestrado e/ou Doutorado, mas quatro fizeram especializações: **Mariângela** em Álgebra, **Maurício** em Matemática, **Vanderci** em Engenharia Química e **Walter** em Física.

Analisando os dados coletados nas entrevistas, observei que a maioria dos pesquisados – cinco dos seis indicados, ou seja, 83% deles – no momento da pesquisa exercia a profissão há mais de uma década, e apenas um estava em início de carreira.

O professor **Edi**, com menos de um ano de carreira docente, foi apontado pelos alunos como o professor que melhor se relacionava com eles no momento em que foi realizada a pesquisa. Ao justificarem a indicação do professor, evidenciaram características pessoais como, por exemplo, “é simpático”, “está sempre de bom

humor”, “tem um relacionamento descontraído com os alunos”, “é amigo dos alunos”, “conversa com os alunos sobre tudo”, “suas aulas são descontraídas e divertidas”.

Os outros cinco professores, que exercem a profissão há bastante tempo, foram apontados pelos alunos como “bons professores”, e apenas um deles, a **Dóris**, foi apontada, também como a professora com quem os alunos melhor se relacionavam. Dessa forma fica evidenciado o amadurecimento do professor ao longo da carreira. O professor aprende a ser professor sendo professor – prática que é sustentada por Lacerda ao afirmar que “o professor não pertence a um grupo que deverá aprender primeiro para fazer depois, mas que faz aprendendo e aprende fazendo” (2002, p. 76).

A pesquisa mostrou que o professor se destaca pelas relações que estabelece com os alunos, mas também com as aprendizagens que adquire com estes. **Dóris**, ao observar as atitudes dos alunos em relação às exigências de atualização que eles fazem, destacou que

a gente precisa se manter atualizado, o aluno quer o atual, o aluno quer o diferencial, mas ao mesmo tempo não está motivado, mas ele sabe criticar muito bem. E aí tu vê que ele não tá tão desligado porque ele vai criticar e a crítica dele tem um fundo de razão.

Ao relatar que os alunos a impulsionam a atualizar-se verifico que ela leva em consideração o pensamento do aluno. Esse aprendizado foi possível porque a professora considerou o aluno como alguém que tem algo a dizer. Para Porto (2006), essa é uma atitude de um professor aberto ao diálogo e à reflexão, pois

a reflexão, a interação, os movimentos e a dialogicidade conduzem professores e alunos a um processo de convivência. E nesse processo de convivência, o crescimento acontece impulsionado pela busca de espaços de liberdade, autonomia e ação, que permitem ao indivíduo, o estabelecimento de relações e vínculos com os outros (2006, p. 156).

Outro dado que me chamou a atenção foi o fato de que dos seis professores indicados, cinco lecionam disciplinas da área das ciências exatas (Física, Química e Matemática) e apenas uma, a **Dóris**, trabalha com disciplinas da área das ciências humanas (Produção Textual e Religião).

Esses aspectos podem levar a indícios de que, para os alunos, o “bom professor” é aquele que trabalha de acordo com o paradigma dominante. Isso se justifica porque ele “dá uma boa aula” enchendo o quadro com muito conteúdo e

realizando provas, o que é típico das disciplinas das ciências exatas, conforme depoimentos a seguir:

[O professor Vanderci] ensina bem a matéria e cobra na hora das provas de forma que o aluno normalmente aprende.

[O professor Walter] explica bem a matéria, não fica “enrolando” os alunos e também sabe quando tem que exigir deles.

[A professora Mariângela] ensina muito bem a matéria e cobra nas provas.

As ciências humanas também têm muitos conteúdos, mas os alunos acabam, algumas vezes, não percebendo o que é trabalhado pelo professor, pois não é escrito no quadro. Em geral, a professora **Dóris** trabalhava através de textos, filmes ou programas de televisão que depois eram interpretados pelos alunos sem que ela utilizasse o quadro o que, para eles poderia aparentar “não ter aulas”. Os depoimentos a seguir evidenciam que a professora **Dóris**

torna tudo mais fácil trazendo outras formas ao ensinar seus alunos.

consegue agradar a todos em suas aulas diversificadas, ou seja, sempre chega com algo novo para nos ensinar, fazendo com que sua aula renda e seja super agradável, saindo um pouco da rotina da escola.

Quanto aos motivos que levaram cada um deles à carreira docente não são muito diferentes dos apontados por Arroyo (2000), Tardif (2002) e Falsarella (2005).

Em pesquisa realizada por Tardif (2002), os professores, ao justificarem o motivo que os levou a escolha da carreira docente, apontaram, além de influências familiares e de antigos professores, experiências escolares ao ajudar colegas de classe que apresentavam dificuldades nos estudos. Dos professores que entrevistei, pelo menos uma, a **Mariângela**, relatou que a escolha pela profissão docente ocorreu justamente por esse motivo.

Eu sempre gostei de explicar a matéria, sempre fui CDF e o pessoal gostava e me convidava para estudar junto e aí um dia eles queriam estudar física e eu fui pra lá e expliquei no quadro e tal. Aí uma colega me perguntou: “Porque tu não faz uma faculdade para dar aula. Tu gosta disso. Tu explica bem”. Aí surgiu Matemática e fui por aí. Não me arrependo. É muito bom (MARIÂNGELA).

Outro motivo que leva muitas pessoas à carreira docente é a necessidade de ter um salário emergencial ou a necessidade de complementação de salários. Cavaco (1995) e Arroyo (2000) apontam para essa situação escrevendo que muitos

profissionais, geralmente autônomos, que dominam um conhecimento, utilizam o magistério para ganharem um salário extra ou um complemento dos salários.

Nas décadas de 1970 e 1980, na cidade do Rio Grande-RS, era comum que alunos dos cursos de Engenharias trabalhassem como professores, através de contratos emergenciais. Eram recrutados para lecionar disciplinas como, Física, Química e Matemática devido à falta de profissionais formados nessas áreas. Muitos desses professores-alunos acabaram gostando da experiência e, mesmo depois de formados em Engenharia, continuaram trabalhando como professores. Foi o que aconteceu com 50% dos professores sujeitos desta pesquisa: **Maurício, Vanderci e Walter**. Em relatos, eles assim se manifestaram:

Nesse meio tempo [enquanto fazia Engenharia Civil] surgiram aqueles contratos do Estado onde eles aproveitavam os estudantes de Engenharia e eu me entusiasmei em pegar um daqueles contratos e fui lá [na 18ª Delegacia de Educação] (MAURÍCIO).

Eu comecei [a lecionar] por acidente... aluno de Engenharia numa época em que professor de Química era escasso e o Estado te aceitava com um contrato emergencial e aí comecei, gostei e não quero parar... (VANDERCI).

Eu comecei a ser professor por acaso. Eu era estudante de Engenharia e aí eu precisava trabalhar em alguma coisa e a minha irmã trabalhava no Estado, na época, e tinham aqueles contratos de emergência: "Não queres trabalhar? Dar aula?" E me arrumou um contrato para dar aulas de Matemática pra 5ª e 6ª séries, em agosto de 1976 e comecei a gostar (WALTER).

A oferta de vagas no mercado para a profissão de professor é outro motivo que leva alguns jovens a ingressarem no magistério. Este fato, salientado por Falsarella (2005), foi a causa que levou a professora **Dóris** à profissão docente.

A opção pelo magistério foi porque a universidade realmente vincula a licenciatura com o curso. Mas eu nunca tive a intenção de entrar numa sala de aula, nunca tive. Só que trabalhando, com curso superior, eu queria fazer aquilo que eu gostava, não pelo interesse de dar aula, só que na falta de serviço eu me vi professora (DÓRIS).

Um outro aspecto significativo que apareceu nos dados obtidos nas entrevistas com os professores foi o que diz respeito à atuação deles na sala de aula. Embora apenas dois – **Vanderci e Walter** – não tenham licenciatura, todos os seis, quando questionados sobre como aprenderam a atuar em sala de aula foram unânimes em apontar "o exemplo de antigos professores" como um dos elementos mais significativos. Ao serem questionados a esse respeito, os professores **Mariângela e Maurício** assim se manifestaram:

Na observação de antigos professores. Me baseei nos professores. A parte pedagógica minha foi horrível, até porque eu não gostava dessa parte e eu não levei sorte na graduação. Tudo que eu me baseava era nos meus professores. E a maioria dos meus professores foram engenheiros. A maioria era da engenharia e eu gostava da maneira que eles davam aula (MARIÂNGELA).

Uma pessoa que me influenciou muito foi pelo contato dele com a gente, pela amizade que senti nele, a sinceridade e a vontade que a gente aprendesse, embora ele não se preocupasse se a gente estava realmente aprendendo ou não, mas é uma coisa assim muito forte realmente. O professor Andreoli para mim foi uma pessoa que influenciou bastante. Ele fazia a gente se envolver de uma forma afetiva realmente. Era muito amigo dos alunos e acabava conquistando a gente até conseguir o resultado que ele queria (MAURÍCIO).

Pautar a sua ação pela ação de antigos professores é uma prática comum observada no magistério. Tardif, ao comentar a influência dos antigos professores nas práticas pedagógicas dos professores em serviço, assinala que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (2002, p. 73).

Em relação à maneira de atuar na sala de aula é interessante o depoimento do professor **Vanderci**. Ele disse que “aprendeu” a dar aulas – comunicação do conteúdo, disciplina, relação professor-aluno – quando era militar servindo no NPOR⁵ em Rio Grande.

O montar uma aula... eu aprendi foi no quartel, porque quando eu fiz o NPOR eu tinha que preparar instruções para os soldados, então as primeiras aulas que eu dei foi no quartel, pois eu tinha que preparar as instruções (VANDERCI).

Em relação aos cargos administrativos ocupados pelos professores, 50% deles já ocupou cargo de chefia de cursos, vice-direção, supervisão pedagógica ou trabalhou no setor financeiro das escolas, o que evidencia o seu envolvimento com outras questões educativas, para além da sala de aula.

Durante a realização da pesquisa, observei uma característica comum a todos os professores participantes: o gosto pelo que faz; o prazer de dar aulas, de conviver com os alunos. Esse sentimento pode ser verificado a partir dos depoimentos dos alunos, ao apontarem os professores que se destacam em suas escolas.

⁵ NPOR - Núcleo Preparatório de Oficiais da Reserva.

Em suas aulas ela [se referindo a professora Dóris] demonstra a dedicação que tem pelo seu trabalho. Gosta do que faz.

Por ser um profissional qualificado [se referindo ao professor Maurício] que sabia ensinar sua disciplina e que tem paixão pelo que faz. Acho que o que importa em um professor é a paixão de dar aula. Quando o profissional tem isso os alunos passam a admirar o professor.

Acompanhando as aulas desses professores observei em todos prazer e bom humor em seu trabalho. Todos demonstravam um senso de humor que indicava que estavam fazendo algo de que gostavam muito. Esse traço na maneira de agir dos docentes também foi observado por alguns alunos.

Paciente, bem humorada e está sempre bem disposta a ouvir e ajudar os alunos (aluno indicando a professora Dóris).

Pois ela é amiga, uma ótima professora, companheira, dá o atendimento necessário ao aluno sempre com bom humor, incentiva o bom desenvolvimento do aluno de maneira diferente (aluno indicando a professora Mariângela).

Porque este professor faz com que a aula fique descontraída e divertida, além de ser um ótimo professor. Todos os professores deveriam ser iguais a este professor na questão de descontração, pois foge daquela cansativa rotina de pensar em aula e lembrar que é ruim ir à escola, pois esta é chata (aluno indicando o professor Edi).

Nas entrevistas, os professores também fizeram referência ao prazer que sentem em lecionar. Prazer esse que torna o trabalho, algumas vezes, uma brincadeira e, dessa forma, menos cansativo, mesmo quando se convive com mais de uma centena de adolescentes com diferentes objetivos.

Quando inicia o ano digo pra eles “você nunca vão me ver bravo na sala de aula, primeiro porque quando eu venho pra sala de aula eu tenho prazer no que eu faço, eu não considero que estou trabalhando, estou me divertindo, eu dou aula brincando” (WALTER).

Dou aula porque gosto muito do magistério e adoro o que eu faço. Pra mim é uma evolução tanto moral como cultural todos os dias vir dar aula. Isso me faz muito bem como pessoa (DÓRIS).

E é o gosto de ensinar, o prazer de conviver com os alunos que levam esses professores a trabalharem com bom humor, relacionando-se muito bem com seus alunos. Essa ação gerou uma reciprocidade, ou seja, os alunos retribuíram demonstrando que gostam deles e, conseqüentemente, de suas aulas.

Cunha, ao trazer dados sobre a história de vida dos professores classificados como “bons professores”, aponta que “independentemente dos

caminhos que os levaram ao magistério, todos foram unânimes em afirmar que gostam do que fazem, apreciam o contato com os alunos...” (1988, p. 80).

Outra pesquisadora, Alves (2002), demonstra que um dos motivos que levou os alunos a indicarem alguns professores como “bons professores” foi o fato de estes mostrarem gosto pelo que faziam. A autora percebeu, durante as entrevistas, que

os professores citados como bons são exímios comunicadores, firmes em suas afirmações e não demonstram atitudes de acomodação. Eles demonstram adorar “ser professor”, e tive a impressão de que se fossem afastados da sala de aula e de seus alunos, com certeza, se sentiriam extremamente infelizes (2002, p. 132).

Pelo que observamos, a história de cada professor é única. Embora houvesse coincidência em muitas questões, eles evidenciaram serem professores comprometidos com a sua ação e, principalmente, gostarem do que fazem. Todos os professores indicados como “bons” pelos alunos gostam do que fazem, e este talvez seja um dos segredos dos profissionais bem sucedidos.

Essa forma de se relacionar com os alunos acaba deixando marcas que permanecem por muito tempo. Ao trazer fatores que influenciam na formação de professores, Porto destaca que “os sentimentos despertados pelos professores nos alunos... possibilita[m] entender um pouco mais a construção docente: incorporação do modelo relacional que resgata as relações de amorosidade vividas” (2006, p. 153).

Por outro lado, verifiquei que as diferenças mais significativas entre os docentes ocorrem em relação à vinculação com o tipo de escola onde exercem suas atividades. Três deles trabalham numa escola cujo mantenedor é o Estado do Rio Grande do Sul, e os outros três, em um colégio mantido pelo Governo Federal. Portanto, de suas relações com os dois tipos de escolas observei diferenças quanto à carga horária de trabalho em sala de aula; ao horário para atividades extraclasse; ao horário para atendimento (extra-aula) dos alunos; às condições físicas de trabalho.

Quanto à carga horária efetiva em sala de aula, os professores que trabalham para o Estado do Rio Grande do Sul têm em torno de 80% da carga

horária do contrato com atividades na sala de aula, e os que têm contrato de trabalho com o Governo Federal, cerca de 50% da carga horária relativa ao regime de trabalho efetivamente cumprida na sala de aula. Por exemplo, o professor **Maurício** (I. E. Juvenal Miller) tem um contrato de 20 horas com o Estado e leciona 16 horas-aula (80%), enquanto que a professora **Mariângela** (CTI) tem um contrato de 40 horas com o Governo Federal e leciona 20 horas-aula (50%).

Outro dado que diferencia os professores das duas escolas é o número de alunos. Por terem uma carga horária maior em sala de aula, os professores que trabalham no I. E. Juvenal Miller têm mais alunos do que os que trabalham no CTI. Essa situação, que pode ser vista na tabela 3, acarreta atividades extraclasse como, por exemplo, correção de provas e de trabalhos. Os professores que trabalham no I. E. Juvenal Miller, tendo mais alunos, têm mais trabalhos e provas para corrigir, aulas para planejar e alunos para atender.

Em relação ao tempo de permanência na escola, no I. E. Juvenal Miller os professores vão à escola para lecionar e/ou quando são convocados para reuniões. Com exceção da sala de professores, não existe um outro espaço onde o professor possa trabalhar e/ou atender os alunos. Nessa escola observei que não existem computadores nem laboratórios a serem utilizados pelos professores ou pelos alunos. Portanto, o planejamento das aulas e as correções de provas e trabalhos são realizados em outro local que não a escola, pois esta não oferece condições de permanência para o professor.

No CTI, os professores têm sala de permanência, normalmente dividida com mais um colega, equipada com impressora e computadores conectados na Internet, o que lhes propicia melhores condições de trabalho para planejar as aulas e/ou efetuar outros serviços relativos à docência. Além disso, em sua carga de trabalho, são computados os atendimentos extraclasse aos alunos.

Dessa forma, os professores que trabalham no CTI permanecem um tempo maior dentro do Colégio do que os que trabalham no I. E. Juvenal Miller, tendo maiores oportunidades de contato e relacionamento com os alunos e/ou outros professores da escola. Também pude observar que, devido às condições de trabalho oferecidas aos professores do CTI – laboratórios, sala de permanência,

computador, Internet – e uma carga horária em sala de aula menor do que a que cumprem os professores do I. E. Juvenal Miller, raramente eles levam serviço da escola para fazerem em casa. Os professores que trabalham no I. E. Juvenal Miller, por não terem essas condições de trabalho, são obrigados a levarem tarefas para casa aumentando, dessa forma, o tempo de serviço despendido com a escola em detrimento de outras atividades.

4.2 Como trabalha este professor?

Para estudar a prática dos seis docentes indicados pelos alunos, nada melhor do que observar suas aulas e fazer entrevistas com eles. Todas as aulas a que assisti ocorreram dentro de uma sala e foram, quase todas, expositivas, com a utilização do quadro negro e/ou de exercícios nas quais os alunos procuravam resolver o que era proposto pelo professor. Em algumas dessas aulas, depois de certo tempo, o professor ia ao quadro e “corrigia” os exercícios.

Assim, trago, a seguir, alguns dados levantados na sala de aula sobre os professores pesquisados.

Para observar as aulas, organizei um roteiro em que estavam presentes algumas categorias relacionadas com a questão da pesquisa: **como é a prática dos professores que trabalham no Ensino Médio?** Essas categorias, “num primeiro momento brotaram do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42) e de acordo com Hübner (2004, p. 47) “um dos critérios que a categorização deve obedecer é de que possua categorias relacionadas ao problema de pesquisa”.

Brandão enfatiza que as categorias teóricas são importantes quando se elaboram questionários e entrevistas, os quais “precisam ancorar-se em categorias; que quando bem definidas, asseguram a consistência dos dados e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos” (2002, p. 39).

Assim, as categorias teóricas selecionadas para descrever a prática dos professores que atuam no Ensino Médio resultaram de meu referencial teórico e de

minhas experiências como docente. Na concepção de Tardif (2002), as experiências profissionais na área da educação provêm das repetições de situações escolares vividas pelo professor ou das experiências observadas nas atividades de colegas. Dessa forma, através das rotinas oriundas da experiência profissional, o professor evidencia os saberes-na-ação que fazem parte de suas atividades em sala de aula.

Isso posto, fui observar as aulas dos professores sujeitos desta pesquisa ancorado nas seguintes questões para refletir sobre o dia-a-dia da prática docente:

- a) Quando entra na sala de aula, como o professor, se dirige aos alunos?
- b) Faz chamada? Como é esta chamada?
- c) Tem plano de aula?
- d) Contextualiza a aula ou só transmite conteúdo?
- e) Estimula os alunos a trazerem fatos do dia-a-dia e/ou traz exemplos práticos do assunto trabalhado?
- f) Oportuniza ao aluno participar da aula?
- g) Quando os alunos não participam, o professor “puxa” eles para o tema da aula?
- h) Como é o relacionamento com os alunos? Sobre o que conversa com os alunos?

Porém, durante a realização do trabalho de campo e análise dos dados obtidos, foi possível observar que algumas dessas categorias teóricas se sobrepõem e/ou deixam de ser categorias, passando a constituir-se em um instrumento utilizado para obtenção de dados, além de possibilitarem o surgimento de outras categorias. Assim, organizei os dados coletados em duas categorias: a **Organização da aula** e a **Relação professor e alunos**.

Na categoria, **Organização da aula**, trago dados que dizem respeito ao planejamento das aulas, à organização física da aula (que se mostrou relevante durante as observações das aulas) e aos procedimentos utilizados pelo professor ao desenvolver sua prática pedagógica. Nos procedimentos, além dos instrumentos utilizados para dar aula, apresento os processos utilizados para motivar os alunos. Nesses processos, notei a sobreposição da questão “puxar o aluno para a aula” e a contextualização do conteúdo trabalhado uma vez que ele oportunizava a participação do aluno, deixando-o trazer os conhecimentos prévios para enriquecer/complementar o que estava sendo discutido. Na segunda categoria, a **Relação professor e alunos**, apresento dados que evidenciam como era o

relacionamento do professor com os alunos que, em alguns casos, ultrapassou os limites da sala de aula.

No entanto a criação e/ou alteração de categorias já eram esperados, pois, no entender de Lüdke e André, “o conjunto inicial de categorias, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (1986, p. 42).

4.2.1 Organização da aula

4.2.1.1 O planejamento

Quando se pensa em planejamento, pensa-se no processo que estabelece um conjunto de ações com o objetivo de atingir determinados fins. Em educação não é diferente. Quando o professor vai planejar suas aulas, ele organiza propostas didático-pedagógicas com a finalidade de cumprir sua tarefa, ou seja, ensinar conteúdos/habilidades aos alunos com quem irá trabalhar ao longo do ano letivo.

Tanto para professores que trabalham de acordo com o paradigma dominante como para os que trabalham a partir do paradigma emergente, o planejamento das aulas se faz necessário, pois “o planejamento, além de ser um recurso para a boa atuação do professor, é também instrumento preventivo de solução de continuidade, em casos de substituição docente” (PENTEADO, 2002, p. 56).

No entender da autora, o que diferencia um professor que trabalha em um modelo tradicional de ensino de outro que trabalha com a metodologia da comunicação escolar, é a forma como o planejamento é realizado. No primeiro caso é o professor que faz o planejamento, “pois é ele que supostamente sabe o conteúdo, conhece a sua seqüência lógica e toma a iniciativa das decisões didático-pedagógicas” (PENTEADO, 2002, p. 54). Para o professor que trabalha de acordo com o paradigma emergente/comunicacional, o planejamento é feito pelos sujeitos diretamente envolvidos na ação, ou seja, professor e alunos. Somente assim o

planejamento poderá abordar “temas de interesse dos alunos despertando neles disponibilidade para a inserção da questão proposta pelo professor” (PENTEADO, 2002, p. 58).

Questionei os professores sujeitos desta pesquisa sobre o planejamento das suas aulas. Os professores **Edi** e **Dóris** disseram que fazem um planejamento prévio das aulas. Em seus depoimentos, percebi que essa tarefa é exclusiva do professor:

Eu até sonho com elas [as aulas] à noite. Eu trabalho duro e fico planejando em cima de alguma coisa que eu já tenha visto e aí fico louca de vontade de me levantar... O meu planejamento é com uma semana de antecedência. Eu já sei tudo o que vou dar na outra semana e assim vai (DÓRIS).

Eu sempre procuro organizar as aulas em casa, planejo as minhas aulas em casa. Tenho um plano para cada aula, eu faço um plano mesmo, bem direitinho, com objetivos, com o procedimento da aula como vai ser... agora nem toda a aula que tu planejas sai exatamente como tu planejou, não é? Não sai exatamente o que tu colocou naqueles itens ali (EDI).

A observação feita pelo professor **Edi** confirma o que assinala Penteado, quando afirma que “é preciso não perder de vista que, ao entrar em contato com as classes reais, tal seleção [conteúdo trabalhado] poderá sofrer ajustes, na dependência dos conhecimentos/desconhecimentos dos alunos sobre a disciplina,...” (2002, p. 57). Tanto o professor **Edi** como a professora **Dóris** evidenciaram que o planejamento é resultado de um processo de trabalho e não é rígido, podendo ser alterado em função das necessidades.

A professora **Mariângela** afirmou que também faz um planejamento das suas aulas, embora “não coloque no papel”.

Eu não gosto de ir pra aula sem ter domínio daquilo que vou lidar. Eu faço um esquema pra mim, na minha cabeça eu tenho um esquema, mas eu não tenho aquela coisa assim de ter um plano de aula. Eu não sou muito dessas coisas... É eu tenho um plano na minha cabeça. Como é que eu vou dar aula sem um plano, não é? (MARIÂNGELA).

O professor **Maurício** disse que atualmente não se preocupa mais em fazer um planejamento das suas aulas. Para ele, o único planejamento é o do tempo disponível, ou seja, ele organiza os conteúdos que tem que vencer em um determinado período. Esse depoimento do professor parece contraditório, pois em outra situação ele afirmou que não se preocupa em dar todo o conteúdo proposto

pelo programa da escola por achar que este não é o fator mais importante em um processo educativo.

Hoje eu não organizo muito [o planejamento das aulas], porque são vários anos sempre dando a mesma coisa. Agora a organização é mais em termos de tempo, de organização dos conteúdos, o que a gente tem que vencer... Embora eu já não me preocupe tanto com isso... mais nesse sentido (MAURÍCIO).

Os professores **Vanderci** e **Walter** apresentaram justificativas muito parecidas a esta quando falaram do planejamento de suas aulas. Alegando que trabalham com o conteúdo que lecionam há muito tempo e que utilizam o livro texto, eles disseram que não costumam ter um plano, e que as aulas vão se acomodando na hora em que são desenvolvidas.

A professora **Dóris** evidenciou fazer planejamento prévio das aulas organizando-as através de seleção de textos e de assuntos veiculados nos meios de comunicação como, por exemplo, no cinema, rádio e televisão. Mas mesmo levando um tema para trabalhar com os alunos na sala de aula, a professora desenvolve-o com a participação dos alunos, ou seja, através dos conhecimentos prévios que eles trazem. Assim, ela faz com que a aula torne-se dinâmica e atrativa. Para Penteado, este é um planejamento processual onde

o professor precisa estar preparado para a possibilidade de que eles [temas trazidos pelo professor] não configurem o rol de problemas que preocupam os alunos. Diante de tal situação [o professor] tem que decidir junto com os alunos temas concretos a serem abordados no tempo disponível (2002, p. 58).

Os demais professores, mesmo alegando que não realizam um planejamento “no papel”, como disse a professora **Mariângela**, pensam antecipadamente em como será a aula, o que não deixa de ser um planejamento.

Tal comportamento foi observado por Cunha quando estudou a prática dos “bons professores”. Ao verificar como era o planejamento das aulas realizado pelos professores, ela pôde constatar que variava de professor para professor. Alguns faziam anotações em um pedaço de papel que acabavam nem levando para a aula, outros pensavam em como ia ser desenvolvida a aula visualizando-a. Sendo assim, a autora percebeu que “em muitos casos os planos de curso têm pouco significado, não sendo mais do que documentos burocratizados. Isto não quer dizer que os

professores não planejam. Significa que eles resistem a escrever planos” (1989, p. 116).

O professor **Edi** – recém saído de um curso de graduação – faz seu planejamento por escrito, como aprendeu no curso de licenciatura em Química.

Embora de maneiras diferentes, observei que os professores se preocupam com a organização das aulas, ou seja, o **Edi** faz o planejamento por escrito, a **Dóris** organiza material para ser trabalhado em aula, e a **Mariângela** faz, para cada aula, um esquema do que pretende trabalhar. Os outros três professores, **Maurício**, **Vanderici** e **Walter** não fazem o planejamento das aulas por escrito, mas antes da aula visualizam, no livro texto, o que vai ser trabalhado.

4.2.1.2 A organização física

As escolas, instituições tradicionais geralmente funcionando em prédios fechados, são compostas por salas de aula, sala dos professores e salas da administração. Com exceção do pátio da escola, que é utilizado pelos alunos durante o breve intervalo de tempo do recreio e/ou para realização de Educação Física, a escola, normalmente, não oferece outros espaços para o convívio dos estudantes.

As salas de aula, normalmente, são pequenas para acomodar o número de alunos matriculados em cada turma, o que facilita a dispersão da concentração e estimula o surgimento de conversas paralelas no transcorrer da aula. Para contornar essa situação, considerada como indisciplina dos alunos, algumas escolas como, por exemplo, o I. E. Juvenal Miller, orientam seus professores a manterem as classes em fila durante a aula.

Tardif, ao se referir às relações entre o professor e os alunos, apresenta que, da forma como as escolas estão organizadas,

antes mesmo de entrar numa sala de aula, um professor já possui um certo número de certezas quanto ao seu quadro habitual de trabalho. O ambiente físico (classe fechada e carteiras enfileiradas) e social (normas punitivas,

regras de exclusão da classe, regras que determinam os comportamentos aceitáveis, etc.) oferecem um quadro para gerir os condicionantes ligados à interação com os alunos. Assim, no decurso do seu trabalho, o professor normalmente não precisa tomar decisões a respeito do que já está determinado de antemão (2002, p. 220).

Dessa forma, podemos notar que o procedimento de fazer os alunos sentarem em fila, com a intenção de dificultar a interação entre eles, é prática usual nas escolas que trabalham segundo o paradigma dominante, oferecendo ao aluno um ensino de que ele não participa, pois deve apenas ser um ouvinte. A disposição das classes de acordo com o autor conduz o professor a uma interação linear com os alunos.

Outra dificuldade encontrada pelo professor no dia-a-dia de seu trabalho é o número de alunos matriculados em cada turma. Nas seis turmas onde observei as aulas dos professores, o número de matriculados ficou entre trinta e cinco e quarenta e dois, o que torna mais difícil o trabalho do professor. Essa prática é salientada pelo professor **Maurício** na entrevista. Ao se referir à quantidade de alunos em sala de aula, esse professor salientou que essa realidade faz com que eles fiquem por um longo tempo (em torno de quatro horas) muito próximos uns dos outros. Essa situação acaba por levar os alunos a um “stress”, pois além da proximidade com outro adolescente devido às dimensões impróprias das salas, eles devem, de acordo com o modelo de ensino baseado no paradigma dominante, permanecer numa atitude passiva, ou seja, sentados durante o desenvolvimento das aulas. E sabemos que os alunos precisam se movimentar, caminhar, falar, embora alguns professores entendam essas atitudes como indisciplina. A fala do professor **Maurício** é reveladora desse fato.

Fica mais difícil [o trabalho do professor] a cada ano pela quantidade [de alunos] que a gente tem. A gente trabalhava a cada início de ano com vinte e sete ou vinte e oito alunos, no início da carreira e agora a gente tem quarenta, quarenta e poucos alunos dentro da mesma sala. Dentro da mesma sala, exatamente na mesma sala. Assim eles ficam amontoadíssimos, juntos uns dos outros e isso causa stress por estarem tão apertados ali. Ninguém agüenta ficar uma manhã inteira num espaço físico tão limitado. Isso causa uma certa indisciplina, se é que se pode chamar de indisciplina... eles tem que caminhar, se mexer, ir ao banheiro... eles querem respirar, caminhar no corredor, e isso causa um problema dentro da escola (MAURÍCIO).

Realmente essa foi a realidade que vi na maioria das salas onde observei as aulas dos professores, tanto no I. E. Juvenal Miller, como no CTI. Em geral, são

salas pequenas com muitos alunos sentados uns muito perto dos outros, o que estimulava as conversas paralelas enquanto transcorria a aula. Como a maioria das aulas a que assisti era expositiva, com o centro da atenção centrado na figura do professor, a inquietação, com o entra e sai da sala, e as conversas paralelas entre os alunos, sobre temas que não os daquela aula, fazia com que os jovens ficassem dispersos do conteúdo trabalhado, o que confirma a observação feita pelo professor **Maurício**.

Outrossim, apesar de as cadeiras ou classes estarem dispostas em fila, nas atividades de resolução de exercícios, os alunos costumavam agrupar-se com alguns colegas saindo da posição inicial sem que os professores interferissem nesse procedimento.

O procedimento de sentar os alunos em fileira, segundo Tardif (2002), faz parte das tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes do uso, no campo da Educação. Para o autor, é considerado normal e regular que milhares de professores, no mundo inteiro, “se dirijam todos os dias a milhares de alunos sentados em fileiras, como se o fato de sentar em fileira fosse normal, natural, e não um fato histórico e social que data de aproximadamente três séculos e que anteriormente simplesmente não existia!” (TARDIF, 2002, p. 168).

No I. E. Juvenal Miller, segundo o professor **Vanderci**, existe a orientação para que as classes sejam mantidas em fila, o que ele costuma cumprir. Ao entrar em aula, se observar que existem classes fora do lugar ele costuma solicitar aos alunos para que as coloquem em fila “para ficar com aparência de sala de aula”. Em uma das aulas a que assisti, ao chegar à sala, as classes não estavam em fila; nesse dia o professor não pediu para que os alunos modificassem a disposição das classes. Mais tarde, quando o entrevistei e questionei a respeito da “aparência de sala de aula” o professor justificou que era para manter a ordem, lembrando que, no dia em não tomou essa atitude, o nível de conversa e de desatenção dos alunos foi bem maior do que nas outras ocasiões.

De acordo com o que vi e com a minha experiência docente atuando no Ensino Médio há mais de trinta anos, posso afirmar que o professor **Vanderci** tem razão ao dizer que, quando os alunos não estão sentados em fila, o nível de

desatenção e conversas paralelas aumenta. Mas acrescentaria à fala desse professor que tal fato ocorre porque o ensino, que é praticado na maioria das salas de aula, ocorre segundo o paradigma dominante segundo o qual, o professor explica a matéria e os alunos apenas copiam, sem interagir com o conteúdo. Assim, as aulas não os motivam e, quando surge uma oportunidade, conversam entre si sobre outros assuntos, diferentes dos que estão sendo tratados naquele momento pelo professor que deveria promover o diálogo com o aluno. Mas mesmo, mantendo os alunos sentados em seus lugares e sem conversar entre si, não há certeza de que estão aprendendo a matéria trabalhada pelo professor, pois “é sempre possível manter os alunos presos fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária” (TARDIF, 2002, p. 221).

4.2.1.3 Os procedimentos

De modo geral podemos dizer que “procedimento” é a maneira como uma pessoa se comporta, estando em seu ambiente ou em determinada circunstância. No campo da Educação, entendemos que os procedimentos de ensino são ações desenvolvidas pelo professor com o intento de levar a efeito a sua tarefa, ou seja, de “criar situações intencionalmente propiciadoras de aprendizagem” (PENTEADO, 2002, p. 114).

O trabalho docente está basicamente ligado a dois fatores que se completam para que sejam atingidos os objetivos propostos pelo professor. Um dos fatores está ligado aos procedimentos de ensino utilizados pelo professor em que estão presentes o modo como o professor atua, a maneira como auxilia na aprendizagem do aluno, a forma como organiza e comunica os conteúdos, os meios que utiliza para dar aulas, entre outros aspectos. O outro fator está ligado à gestão da interação com os alunos em que, além da manutenção da disciplina em sala de aula, o professor é responsável por cativar o aluno para que ele queira participar do processo de ensino-aprendizagem. No cotidiano de seu trabalho, o professor tem que se organizar para fazer esses dois fatores convergirem e, assim, realizar sua tarefa que é a de ensinar.

Para Tardif, “a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (2002, p. 219). Segundo o autor, esses condicionantes (transmissão da matéria e gestão das interações) são tão importantes no ato de ensinar que “toda a organização escolar está globalmente organizada para facilitar a convergência desses elementos e oferecer aos professores um quadro de trabalho já estruturado em função dessas duas séries de condicionantes” (TARDIF, 2002, p. 220).

Na observação das aulas dos professores pesquisados fui verificar como eram os procedimentos de ensino, tanto no trato com os alunos como nas práticas docentes, pois, como podemos perceber, esse dois comportamentos estão imbricados de tal forma que não é possível estudá-los separadamente.

Nas aulas a que assisti, a organização estava centrada na figura do professor que conduzia o processo pedagógico. Cinco dos seis professores assistidos trabalham segundo o paradigma dominante, pois o professor leva até os alunos, através de uma metodologia expositiva, o conhecimento científico produzido por outros. Nesse processo, os alunos posicionam-se como captadores das informações que são trazidas e explicadas pelo professor. É o que Freire classifica como uma “educação bancária”.

Um dos professores pesquisados que foge a esse esquema é a professora **Dóris**, apesar de conduzir a aula centrada em um planejamento feito e dirigido por ela. É ela que coordena, encaminha e organiza todas as atividades de sala de aula, ditando o ritmo das tarefas a serem realizadas pelos alunos. Por exemplo, em uma aula observada (25/10/2006) a professora entregou uma folha com exercícios para os alunos; depois de alguns minutos, começou a coletar as respostas, anotando-as no quadro e, a seguir, organizou a resposta com o coletivo das falas dos alunos. Para Freire e Shor (2003), nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados como educação “bancária”. Para o autor, a questão que diferencia uma aula, mesmo expositiva dada por um professor tradicional de uma conduzida por um professor progressista, não é a preleção, mas a maneira como ela é realizada: se é crítica ou não; se faz com que os alunos se interessem pelo assunto ou não. Segundo o autor “a questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a

sociedade de forma crítica? Estimulam o seu pensamento crítico ou não?” (FREIRE e SHOR, 2003, p. 54).

Esse tipo de comportamento pode observar no trabalho realizado pela professora **Dóris**, que pode ser justificado pelos depoimentos dos alunos ao escolhê-la como a professora com quem melhor se relacionavam e, ao mesmo tempo, como a melhor professora que tiveram no Ensino Médio. Os alunos disseram que a professora **Dóris**

...sempre traz notícias atuais e as aproveita na aula incluindo-as nas matérias;

...sabe explicar matéria muito bem e faz exercícios e trabalhos diferentes;

...faz com que a aula não seja chata e conversa bastante com os alunos sobre tudo que envolve suas matérias de modo que todos gostem de suas aulas.

Ao observar as aulas dessa professora, foi possível confirmar esses dados. A maioria dos textos trabalhados era de publicações recentes. A professora trazia assuntos polêmicos que proporcionavam uma discussão em classe, permitindo que os alunos se posicionassem e pudessem emitir suas opiniões a respeito, o que despertava seu interesse. Durante a leitura dos textos (em xerox que ela distribuía para todos), a professora costumava interromper a leitura relacionando os temas tratados com os fatos recentes noticiados em jornais, rádio ou televisão. Às vezes, o texto era lido por ela e, às vezes, era lido por algum aluno. Essa forma de trabalhar proporcionava variadas participações no processo educativo, tornando as suas aulas dinâmicas e atrativas. Com essa metodologia a professora raramente utilizava o quadro negro.

Por outro lado, usando um procedimento totalmente diferente deste, o professor **Edi**, no início de cada aula, colocava no quadro um esquema contendo os conteúdos que seriam trabalhados naquela aula. A partir desse esquema, ele ia desenvolvendo a matéria e, algumas vezes, ditava definições e conceitos para os alunos copiarem.

Outro recurso usado pelos professores observados era o livro texto. Três dos seis professores utilizavam esse recurso para trabalhar.

O professor **Vanderci** utilizava um livro, disponibilizado para os alunos sob a forma de xerox, contendo os capítulos trabalhados no trimestre. Assim, esse material, que ele denomina de apostila, servia tanto para trabalhar o conteúdo teórico, como para realização dos exercícios. O professor justifica a utilização do xerox por que

o Estado não dá livro e obrigar a adquirir livro não dá muito certo, então eu uso o xerox de um livro, mas vou chamando atenção para outros autores que apresentam os conteúdos de maneiras diferentes. Eu uso porque se tu dá a matéria toda em aula boa parte não copia e depois tem problema para fazer a prova, assim não. Tu padronizas (VANDERCI).

O professor **Walter** adotava um livro texto, utilizando-o para trabalhar a teoria e os exercícios referentes à matéria. Só eventualmente trazia outros exercícios.

Hoje eu adoto livro texto, a gente faz aula no quadro, eu faço trabalhos de grupos com os alunos⁶, eu faço listas de exercícios do nosso livro e, eventualmente faço alguma extra, um pouquinho mais difícil, questões de vestibular e passo pra casa... (WALTER).

Outro a utilizar livro texto, porém parcialmente, era o professor **Maurício**, que adotou o livro disponibilizado pela escola. Como considera que a apresentação do conteúdo contido no livro é confusa, o professor o utilizava apenas para fazer exercícios.

O livro é fornecido pela escola e eu só uso por obrigação, pois eu acho um absurdo eles terem um material e desperdiçarem, não usar nunca, então, foi um pedido deles mesmo, que eu desse o conteúdo mais resumido possível, a parte teórica... Na parte teórica o livro é uma poluição. Então o livro é utilizado pra fazer exercícios. Assim a gente ganha tempo, não é preciso copiar os exercícios (MAURÍCIO).

A professora **Dóris** trazia xerox do material que ia utilizar e dava aos alunos “*para que todos tenham o material que vai ser trabalhado*”. Os professores **Edi** e **Mariângela** desenvolviam o conteúdo no quadro, disponibilizando aos alunos xerox das listas de exercícios.

Nas aulas a que assisti, todos os professores, em um dado momento, utilizaram parte da aula para trabalharem com exercícios. Nessa atividade, pude observar comportamentos distintos, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos.

⁶ Aspecto não observado no período em que estive presente.

Os professores **Edi**, **Mariângela** e **Maurício** passavam os exercícios no quadro e solicitavam aos alunos que os resolvessem. Notei que essa técnica, no decorrer da atividade, ia fazendo com que ocorresse uma dispersão por parte dos alunos que iam deixando de realizar a tarefa e aumentando o nível de conversas entre si, mesmo que os professores circulassem pela sala, incentivando-os a executarem a proposta. O que eles respondiam ao professor era “*depois eu faço em casa*”. Os professores citados não resolvem e/ou corrigem os exercícios no quadro, preferindo atender individualmente cada um dos alunos.

A aula em si é separada em duas aulas. O momento que estou dando conteúdo... os alunos até tem uma postura completamente diferente e quando começam os exercícios mudam completamente. Parece que acabou uma aula e começou outra. E em função disso fica muito chato fazer uma correção de uma coisa que a maior parte não fez. Tu vê o pessoal voando ali e eu me sinto inútil naquele momento. Prefiro dar o atendimento mais individualizado, investir mais naqueles que se interessam mais, e menos quantidade [de exercícios] (MAURÍCIO).

Na fala do professor **Maurício**, é possível perceber dois momentos distintos vivenciados pelo professor com os mesmos alunos durante um único período de aula. Em um primeiro momento, o professor “dá aula” de acordo com o paradigma dominante: o professor vai ao quadro e transmite o conteúdo que os alunos copiam, normalmente perguntando apenas o que não entenderam. Em um segundo momento, o professor passa a eles a responsabilidade de estudar, de resolver os exercícios propostos. Nessa segunda parte da aula já não é exigido, por parte do professor, um comportamento disciplinar imposto pelo paradigma dominante, ou seja, alunos em fila e em silêncio “prestando atenção” no que o professor fala. O professor deixa-os circularem pela sala, deixa-os sentarem-se juntos para resolver os exercícios e chama-os a interagir mais com ele, trazendo, inclusive, outros assuntos para conversa que não os do conteúdo trabalhado. Dessa forma, os alunos sentem que a condição que se apresenta pode ser utilizada para falar com os colegas e com o professor. Eles caminham, mexem-se e saem da sala, o que, em outra situação, seria considerado indisciplina. Notei esse tipo de comportamento no momento da resolução de exercícios, também nas aulas dos professores **Edi** e **Mariângela**.

Quanto à quantidade de exercícios, existe um consenso entre a maioria dos professores que trabalha segundo o paradigma dominante de que conteúdos das

ciências exatas “são apreendidos resolvendo muitos exercícios”. O professor **Maurício** disse que, no início da carreira, seguia esse “mandamento”, mas que atualmente, passa para os alunos uma quantidade de exercícios suficiente para que eles entendam a matéria e indica, para aqueles que desejam se aprofundar, bibliografia onde poderão buscar outros problemas para resolver.

Os professores **Vanderci** e **Walter**, além das atividades da sala de aula, também costumavam passar tarefas para que os alunos resolvessem em casa. Mas, tanto em um caso como no outro, os dois professores costumavam “corrigir⁷” os exercícios no quadro, não deixando muito tempo para que os alunos tentassem resolvê-los. Isso fazia com que alguns dos estudantes não resolvessem os exercícios, deixando para copiarem a solução enquanto o professor “corrigia” no quadro, explicando o desenvolvimento do raciocínio necessário. O professor **Vanderci**, referindo-se à fixação da matéria, obtida com a resolução de exercícios, assim se posicionou:

Na apostila tem os exercícios de classe e os propostos. Na sala, eu procuro fazer alguns que são de classe e depois solicito que eles complementem em casa os propostos e quando eles voltam, aí verifico as dúvidas e resolvo as dúvidas. O problema todo é que a grande maioria não faz. E se tu começa a fazer todos os exercícios em aula, o que acontece? Gera uma simples cópia. Então se tu vais fazer os exercícios em sala, deixou de ter sentido do exercício e se tu deixar muito tempo para eles fazerem os exercícios, não tem mais como segurar a turma. Pra eles a aula simplesmente terminou (VANDERCI).

Posição semelhante a essa, enunciou o professor **Maurício**, explicando que prefere corrigir os exercícios com atendimento individual aos alunos porque

no quadro eu tenho a impressão que se perde muito, pois eu não “tou” falando mais para aquele aluno individualmente. Estou falando pra toda a turma e acho que se perde muito com isso aí. Se alguém tem uma dúvida pode ficar o constrangimento de perguntar, de me interromper... é aquela história ... vergonha de perguntar uma bobagem, uma coisa assim. No momento que eu estou só com ele é um momento mais íntimo... eu acho que eles ficam mais a vontade e o resultado é melhor (MAURÍCIO).

Esta situação é refletida por Zagury (2004) que entende que o ofício de ser aluno pressupõe a criação de estratégias, diante das propostas escolares, em busca de “sobrevivência” no espaço escolar e/ou de êxito nas relações pedagógicas.

⁷ Utilizei aspas, pois no meu entender os professores é que iam resolvendo os exercícios, no seu ritmo e, em geral, sem a participação dos alunos. Na realidade eles não faziam a correção e sim a resolução dos exercícios.

A professora **Dóris** tem uma maneira diferente de conduzir a resolução dos exercícios que leva para os alunos. Ela vai corrigindo um de cada vez e não fornece muito tempo para a resolução. Instiga os alunos a responderem o que fizeram e vai anotando as respostas que são dadas. Depois de várias participações, ela organiza a resposta ao que foi perguntado e passa para o exercício seguinte.

Quando passo exercícios não deixo mais do que dois, três minutos para eles resolverem cada um deles, pois senão acabam se dispersando e falando sobre outras coisas e eu fico com a sensação de que estou matando aula (DÓRIS).

Nas práticas docentes, os professores também gerenciam as interações em sala de aula, cujos procedimentos incluem o controle da disciplina e a motivação do aluno para a matéria, pois é indiscutível que o professor somente ensina a quem quer aprender. Portanto, para atingir seu intento, o professor precisa contar com a participação do estudante que tem que estar interessado e disposto a assistir a aula. Em geral, as pesquisas como, por exemplo, as realizadas por PORTO (2000) e SALLES (1998), evidenciam que as escolas que trabalham segundo o paradigma dominante, não apresentam atrativos capazes de fazer com que haja interesse pelas aulas. Nessa situação o conhecimento formal é orientado pelos programas oficiais de ensino, sem ser relacionado com os saberes trazidos de casa. Assim, os conteúdos são apresentados de maneira linear e desconectados da realidade do aluno que não percebe aonde irá utilizá-los. Isso faz com eles não se interessem pelas aulas.

O processo motivacional consiste em instigar os alunos para que se interessem e participem da aula, atraídos pelos temas trazidos pelo professor, que oportuniza a discussão de assuntos atuais, de seu cotidiano. Portanto, uma das formas de motivação dos alunos consiste em propiciar temas de estudos associados aos conteúdos programáticos que os inclua na discussão. Assim, eles podem participar questionando, trazendo sua opinião e os posicionamentos de amigos e familiares, porque têm um conhecimento prévio do que lhes é apresentado. Esse comportamento adotado pelo professor é sustentado por Gutiérrez. No entender do autor,

educar é criar relações possíveis. É propiciar situações para que o aluno se sinta bem, possa conviver, possa expressar-se. Educar para localizar, reconhecer, processar e utilizar a informação. A informação não está na

escola, está na vida, nos meios de comunicação, nas relações, nos problemas de sua vida cotidiana (1995, p. 318).

Nesse quesito, está a prática pedagógica da professora **Dóris**. Ela sempre trazia assuntos atuais e do interesse dos alunos. Ao trabalhar com produção textual, que tem por objetivo preparar os jovens para responderem às questões discursivas e fazerem a redação de concursos vestibulares, a professora costumava trazer textos de revistas de circulação nacional e de jornais com assuntos que estavam nos noticiários, naquele momento. Ao utilizá-los na sala de aula, ela fazia relações com programas ou notícias vinculadas nos canais abertos de televisão, o que incentivava e estimulava a participação de todos.

Embora esse aspecto já tenha sido explicado nas páginas anteriores, entendo que ele pode ser retomado, pois a professora **Dóris** evidenciou uma atuação de constante motivação. Ao justificar a indicação da professora **Dóris** como a “melhor professora” um aluno assim se manifestou:

[a professora Dóris] faz com que a aula não seja chata e conversa bastante com os alunos sobre tudo que envolve suas matérias de modo que todos gostem de suas aulas.

Outro indicou a professora porque

[a professora Dóris] consegue agradar a todos em suas aulas diversificadas, ou seja, sempre chega com algo novo para nos ensinar, fazendo com que sua aula renda e seja super agradável, saindo um pouco da rotina da escola.

A professora, ao ser questionada na entrevista sobre do que mais gostava na carreira do magistério, destacou que gosta de trabalhar com assuntos que levam os alunos a raciocinarem e participarem da aula.

Quando eu vejo que consigo criar neles uma motivação e uma participação eu já me dou por vencedora em 90% da minha aula, é sinal que eles escutam (DÓRIS).

Pelo que observei dessa professora e pelas justificativas apresentadas pelos alunos, volto a afirmar que os estudantes mostravam-se interessados e participavam com uma frequência bem elevada de suas aulas, emitindo opiniões, dando sugestões e fazendo questionamentos.

De modo geral, todos os professores sujeitos desta pesquisa, apresentaram como uma das características de seu ensino, a busca da atenção dos alunos para

aquilo que estavam trabalhando. Para isso, eles estimulavam a participação utilizando procedimentos diferenciados, seja questionando-os enquanto estavam desenvolvendo os conteúdos, seja convidando-os para lerem um texto ou resolverem uma questão no quadro, seja solicitando que respondessem à dúvida de um colega.

Os alunos mostravam gostar dessas maneiras de agir dos professores, pois apontaram como justificativa para indicá-los como “melhores professores”.

[A professora Dóris] proporciona aos alunos aulas participativas onde todos têm liberdade de expor suas idéias.

[O professor Vanderci] explica muito bem e consegue fazer todos os alunos participarem da aula.

Além disso, quatro dos seis professores (66%) perguntavam aos alunos, enquanto iam desenvolvendo o conteúdo e/ou resolvendo exercícios, qual o próximo passo que deveriam dar. Pediam aos alunos que eles se lembrassem do conteúdo visto anteriormente, pois tinha relação com o que estava sendo trabalhado naquele instante. Porém, em determinados momentos, pareceu-me que alguns professores procediam mecanicamente ao perguntarem qual o procedimento seguinte de um determinado exercício, pois não se voltavam para os alunos, continuando a escrever no quadro. Eles não esperavam a resposta dos alunos para completar o que estavam fazendo. Nesse caso não havia diálogo; era um monólogo, onde o professor questionava e respondia a si próprio.

Mas, mesmo o professor **Walter** que procedia dessa maneira, por exemplo, ao se virar para a turma e verificar que uma aluna estava “aérea”, ou seja, não estava prestando atenção à aula, chamava-a pelo nome e pedia-lhe seu auxílio para encaminhar a resolução do exercício que estava fazendo. Esse procedimento fazia com que a aluna passasse a acompanhar, atentamente, o que estava sendo feito pelo professor.

Esse é um procedimento que pode ser utilizado por docentes que conhecem os alunos, pois se for um aluno tímido, tal situação pode se tornar perturbadora, embora as boas intenções iniciais. Freire, ao destacar a importância das ações do professor na formação dos alunos, observa que “nenhum professor, seja bom ou ruim, passa pelos alunos sem deixar sua marca” (2003b, p. 66). E completa o autor:

“às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (2003b, p. 42).

Outro procedimento que observei nas aulas do professor **Edi** e do professor **Vanderci** foi o de repassar para a turma a dúvida de um determinado aluno. Sempre aparecia um que esclarecia a dúvida do colega. Esse tipo de procedimento parece que reforça a auto-estima de quem respondia, principalmente porque vinha acompanhado de elogios por parte dos professores, através de palavras de incentivo como, por exemplo, “Certo”. “É isso ai mesmo”. “Muito bem”.

Cunha (1988) observou o procedimento de repassar a dúvida de um aluno para a turma quando pesquisou “bons professores” na visão de estudantes do Ensino Médio e Superior. A autora considerou que esse comportamento abria a possibilidade de uma produção coletiva do conhecimento por parte da turma.

A transferência de indagações de um aluno para todo o grupo foi outro aspecto interativo observado nos professores. Esta é uma perspectiva que permite coletivizar as questões na sala de aula. É provável que seja este procedimento o que mais se aproxima da produção do conhecimento na sala de aula como experiência social (1988, p. 124).

O professor **Edi**, quando observava que a turma estava dispersa, criava um clima de expectativa e atenção utilizando a expressão “olha, isso aqui cai no vestibular”. Normalmente após essa informação, as conversas diminuam, e os alunos passavam a prestar atenção no que estava sendo falado.

Esse expediente utilizado pelo professor **Edi** é denominado de “comunicação condicional” por Moran (2000). Para o autor, “na comunicação condicional, interagimos na base de trocas, definidas por códigos, que têm limites mais ou menos estipulados” (MORAN, 2000, p. 23). Na educação, esse tipo de atitude por parte dos professores acaba ocorrendo com freqüência no cotidiano das aulas. O professor faz chantagem com os alunos, por exemplo, se se comportarem bem, a prova será fácil; se não incomodarem poderão sair mais cedo; se continuarem conversando não será dada explicação do exercício, entre outras situações.

No caso do professor **Edi**, a condição levantada implicitamente era de que se os alunos não prestassem atenção no que seria trabalhado naquele momento, e

se aquele conteúdo fosse realmente cobrado no vestibular, eles acabariam prejudicados. Com esse argumento, o professor conseguia atingir o seu objetivo que era obter a atenção da turma.

O professor **Walter**, em uma aula a que assisti, também utilizou esse recurso para incentivar os alunos a resolverem um determinado exercício. Ao notar que os alunos não estavam resolvendo o exercício que ele tinha proposto, falou: “esse é um problema que eu adoro colocar em provas”. Tal comentário provocou uma diminuição nas conversas e um aumento no número de alunos dispostos a resolverem o exercício. O mesmo comportamento observei em uma das aulas do professor **Vanderci** que, ao notar um certo desinteresse da turma na resolução de exercícios, lembrou que o exercício que estava no quadro para ser resolvido “seria cobrado na prova”. Esse comentário do professor despertou a atenção de boa parte da turma que não estava resolvendo o exercício.

Outro exemplo de comunicação condicional observei ao final de uma aula do professor **Walter** – 17h50min de uma sexta-feira. Enquanto explicava a resolução de um exercício no quadro, o nível da conversa na sala começou a aumentar de intensidade, com os alunos preparando-se para sair. Para conseguir a atenção, o professor bateu com o apagador no quadro negro e ameaçou: “Está uma baderna. Se estão cansados, paro a resolução e vou embora”. Diante da possibilidade de ficarem sem o exercício resolvido, os alunos diminuíram as conversas como desejava o professor.

Várias são as maneiras utilizadas pelos professores para despertar a atenção dos alunos. Por exemplo, numa das aulas a que assisti do professor **Vanderci**, ele fez uma afirmação sobre uma determinada parte do conteúdo e perguntou para a turma se o que tinha afirmado estava correto ou não. Como nenhum aluno se manifestou, o professor fez o seguinte comentário “chegou o silêncio. E o silêncio concorda ou não com a afirmação que eu fiz?” O comentário mexeu com os alunos. Vários deles se pronunciaram contrariamente à afirmação, justificando o porquê das respostas. “Muito bem é isso aí mesmo”, falou o professor sorrindo, certamente devido a ter conseguido atingir o seu objetivo que era de fazer com que os jovens participassem da aula.

Para vários alunos, a maneira como o professor conduz a aula é que faz com que eles se interessem.

Ele é um dos únicos professores com os quais tive aula, que consegue prender a atenção dos alunos e, além disso, ele explica muito bem, basta prestar atenção na aula e não é preciso estudar muito (aluno indicando o professor Vanderci).

Pela sua ótima capacidade de dar aulas boas e fazendo com que os alunos tenham um melhor desempenho e prestem mais atenção na sua matéria (aluno indicando o professor Maurício).

Pelo exposto, podemos observar que, utilizando os mais diversos procedimentos, todos os professores pesquisados procuravam despertar nos alunos a atenção e a curiosidade para aprender o que estava sendo trabalhado. Para isso, empenhavam-se em demonstrar que os conteúdos da sua disciplina eram necessários para o momento que estavam vivendo ou para outro dia qualquer. Explicavam que os conhecimentos adquiridos seriam utilizados para realizarem o vestibular, a prova do ENEN, conhecerem a composição química dos diversos produtos que utilizam diariamente ou, simplesmente, para explicarem fenômenos físicos que fazem parte do mundo que vivemos.

Para Freire (2003b), uma das características do bom professor é a de despertar no aluno a curiosidade – curiosidade para perguntar, conhecer e atuar. Para isso, segundo o autor, antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos, para uma aula dinâmica o professor precisa saber que o fundamental para que alguém se interesse por alguma coisa é a curiosidade do ser humano. Despertando a curiosidade, o professor pode “trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento e sua aula passa a ser um desafio e não uma ‘cantiga de ninar” (FREIRE, 2003b, p. 86 – grifos do autor).

A motivação do estudante por determinado assunto também pode ocorrer quando o professor consegue convencê-lo da importância do conteúdo que será trabalhado. Em uma aula que assisti, a professora **Dóris** foi questionada sobre um assunto (Carta) que iria trabalhar na aula seguinte “pra que isso? Não cai no vestibular!” [da FURG].

Para Penteado (2002), em uma situação como a enfrentada pela professora **Dóris**, o professor tem que conseguir a adesão significativa do aluno e não a

imposição. É o professor que conhece a matéria e sabe para que serve, e é papel específico dele auxiliar os alunos a perceberem a importância dos objetivos propostos.

Pelo que pude observar, foi o que a professora fez. Ao responder para a aluna, **Dóris** disse que todos fariam a carta, pois dessa forma, aprenderiam e que, talvez, tivessem que utilizá-la em outra situação – exemplificou com a utilização de e-mails na Internet. A professora comparou os conteúdos trabalhados por ela nos dois últimos anos [ela também foi professora destes alunos na série anterior] a roupas que se colocavam na “mala da vida” e que, se nunca fossem utilizadas, serviriam para “aumentar a bagagem cultural deles”. Observando a reação da aluna, pareceu-me que ela concordou com a justificativa apresentada pela professora.

Assim, pude verificar, durante a observação das aulas dos professores sujeitos desta pesquisa, que vários foram os procedimentos utilizados por eles, conscientemente ou não, para obterem a atenção dos alunos para assuntos trabalhados e procedimentos adotados.

A maior parte dos professores estimulava o aluno a aprender, conhecer e saber o conteúdo que estava sendo trabalhado. Observei que tais atitudes ocorreram independentemente de o professor trabalhar segundo o paradigma dominante ou emergente.

Será que a utilização de diferentes procedimentos para fazer com que os alunos aprendam o conteúdo, explicando em que ele será útil, não foi, também, um dos fatores que os levaram a ser indicados como “bons professores”?

4.2.2 A relação professor e alunos

Segundo Porto (2003), a maioria das escolas atualmente ainda trabalha segundo o paradigma dominante, portanto transmite conhecimentos repetitivos e estáticos sem sentido e sem significado tanto para os alunos como para os professores. Segundo a autora, essas situações “fazem surgir problemas de comunicação, sustentados por práticas de relações autoritárias na ‘transmissão de

conteúdos” (PORTO, 2003, p. 81 – grifo da autora). Uma transmissão de conteúdos sem significado e sem utilidade prática faz com que os estudantes não gostem e não se interessem pelo que é dado na escola. Além disso, uma postura autoritária dos professores, o que, normalmente, acompanha esse modelo de ensino, dificulta o relacionamento entre o professor e os alunos. Porto sustenta que, para a educação ocorrer em um processo comunicacional, a comunicação na escola precisa envolver “um agir pedagógico participativo distante de práticas unilaterais, em que professores e alunos ampliam suas interações e formas de comunicação para conduzir aprendizagens” (2003, p. 81). Assim, para a autora, é importante que, além da preparação do professor para conduzir e orientar o processo de ensino, ele também propicie uma igualdade de oportunidades para que os alunos participem do processo de ensinar. Isso será possível se o relacionamento entre o professor e os alunos for dialógico e plural.

Outro autor que ressalta a importância de um bom relacionamento entre professor e alunos no processo pedagógico é Moran (1993). Sustenta que para avançar na direção de um conhecimento que integre todas as dimensões do ser humano

é necessário criar um clima de empatia no processo pedagógico – dirigentes, professores, alunos e pais – principalmente, entre professores e alunos, aceitando plenamente cada aluno como ele é, eliminando barreiras possíveis, aproximando-se o máximo deles, enfatizando o positivo, o desenvolvimento da auto-estima (1993, p. 28).

De um modo geral, todos os professores sujeitos desta pesquisa evidenciaram um relacionamento marcante com seus alunos; um relacionamento que transpassa a relação da sala de aula, envolvendo afetividade com rigorosidade. Como pude constatar, os alunos valorizavam as interações com os professores explicando-as através de sentimentos marcados pela afetividade – “é amigo”, “é companheira”, “interage de maneira que todos ficam a vontade” – e de sentimentos que expressavam a rigorosidade do professor – “é muito exigente”, “é rígido”, “cobra dos alunos nas provas”. De uma forma ou de outra, os alunos foram “marcados” pela maneira, boa ou não, como foram tratados pelos professores. Freire (2003b) e Porto (2006) são autores que ressaltam o efeito das ações dos professores sobre os estudantes, deixando marcas que, por vezes, permanecem durante muito tempo.

Alguns alunos acreditam que o bom relacionamento com o professor está ligado à postura de escutá-los e conversar com eles sobre os assuntos escolares e/ou pessoais. Eles escolheram porque

[A professora Dóris] auxilia os alunos não só na parte escolar, como na pessoal... com ela temos a liberdade de conversar sobre diversos temas.

[A professora Dóris] respeita e ouve a opinião dos alunos.

[O professor Edi] é capaz de conversar com os alunos sobre tudo ao redor do colégio, não só sobre a matéria.

Percebi o diálogo entre professor e aluno sobre assuntos não relacionados com o conteúdo das aulas; por exemplo, em uma aula do professor **Maurício**, ao perceber que uma aluna tinha passado a aula cabisbaixa, o professor aproximou-se dela, perguntando por que ela “estava com uma cara tristonha”. Disse: “Por quê? Brigou com o namorado?” e a aluna assentiu com a cabeça, o que o professor **Maurício** contestou “Eu sei que não é o conselho que tu querias ouvir, mas aproveita para estudar, assim tu esquece um pouco dele”. A aluna sorriu concordando e acrescentou “Bem que eu estou precisando”.

Em outra aula da professora **Dóris**, a que assisti, observei-a dirigir-se a uma aluna e perguntar os motivos pelos quais ela não tinha comparecido à aula anterior quando houve um trabalho “*valendo nota*”. A aluna justificou dizendo que chegou atrasada e não a deixaram entrar na escola.

Tanto em um caso como no outro, percebi o cuidado que os professores tiveram de não expor o aluno, pois foram até a classe onde ele estava sentado e conversaram em voz baixa. Nos dois casos pareceu-me que os professores, ao detectarem um aluno com problema, procuraram-no para saber o que estava ocorrendo, tentando ajudá-lo.

Além desses exemplos, pude observar outras situações que favoreciam à realização do diálogo entre o professor e os alunos. Uma delas era quando os professores caminhavam pela sala interagindo com os alunos de uma forma pessoal, envolvendo outros assuntos que não os da escola. Especialmente os professores **Mariângela**, **Maurício** e **Walter** costumavam circular pela sala conversando sobre os mais diversos assuntos com os alunos, como por exemplo,

sobre as festas do final de semana, os namoros, as músicas, as viagens e o futebol, o que normalmente provocava o riso dos que participavam das conversas.

Outros temas informais provocavam afinidades entre os alunos e os professores, contribuindo para o estreitamento do relacionamento entre eles. Dois dos professores indicados pelos alunos tiveram como justificativa para a escolha, atividades desenvolvidas por eles que nada têm a ver com a escola. O professor **Walter** foi indicado por colecionar carros antigos e o professor **Maurício** por gostar e conversar sobre música⁸, especialmente dos Beatles, conforme depoimentos a seguir:

[Indico o professor Walter] porque ele tem carros antigos legais.

[Indico o professor Maurício] porque ele curtia os Beatles.

Mesmo que a aproximação do aluno com o professor ocorra através de um foco extraclasse, vejo que eles buscam uma identificação com o mestre, que abre um canal para o diálogo. E é através do diálogo, mesmo envolvendo temas que não fazem parte do conteúdo, que o professor tem oportunidade de conhecer os alunos o que facilita a interação e a empatia entre eles e auxilia na tarefa de ensinar.

Para que a interação entre educador e educandos ocorra, Freire destaca a importância de o professor conversar sobre assuntos variados. Ele assinala que “a minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar” (2003a, p. 79).

Portanto, para Freire (2003a), os professores devem conhecer seus alunos. O conhecimento é importante para saber “como” e sobre o que “pensam”, pois permite ao professor trabalhar mais próximo da realidade vivida por ele. E continua o autor, “procurar conhecer a realidade em que vivem e o que pensam os educandos é um dever que a prática educativa impõe aos educadores” (2003a, p. 79). Quanto às relações entre educadores e educandos, Freire considera que são fundamentais para exercer uma intervenção na realidade a curto e a longo prazo.

⁸ Nas observações das aulas percebi que o professor conversava sobre música com os alunos.

Outros alunos, ao indicarem os professores com quem melhor se relacionavam, justificaram a escolha devido à preocupação, através de atitudes paternalistas, demonstradas por eles, conforme depoimentos a seguir.

[O professor Walter] demonstra uma grande preocupação com o bem estar do aluno, com nossos futuros e, muita das vezes, age como um pai, nos ajudando e nos aconselhando sobre a vida.

Para Arroyo (2000), o reconhecimento social, através de uma imagem difusa e pouco profissional, vê os professores que trabalham com a formação dos jovens como docentes que cuidam, acompanham e se dedicam aos alunos. Segundo o autor, a sociedade considera essas qualidades imprescindíveis aos professores. Não existe a preocupação em saber se o professor é competente, qual a formação profissional ou se ele fez algum curso de especialização. O professor é considerado como um “parente postiço” que está ali para zelar pelos alunos como se fosse parte da família. Essa visão da “tarefa” do professor acaba sendo incorporada, também, por alguns professores que, adotando atitudes paternalistas, envolvem-se afetivamente com os alunos.

A respeito desse comportamento paternalista, ao ser questionado na entrevista, o professor **Walter** assim se posicionou:

Quando eu faço uma prova fácil pra turma dar uma aliviada e os caras se saem mal, eu fico “louco da vida”. Ai eu xingo eles, faço comentários... boto a boca. Fica uma coisa meio paternalista, não é? (WALTER).

O professor **Maurício** também confessa que costuma ter um comportamento com os alunos idêntico ao que tem com seus filhos.

Não consigo ver um aluno parado na sala de aula, não é que eu vá obrigar ele a trabalhar, mas eu não consigo ficar sem mexer... chegar nele e perguntar se ele não vai trabalhar, o que é que está acontecendo... Eu sou um rabugento e assumo e digo isso para eles e consigo me expressar porque sou assim e eles reconhecem que eu estou lutando por eles como luto pelos meus filhos. ... às vezes eu sei que exagero, mas ao mesmo tempo que reconheço que exagero, eles reconhecem que estou lutando por eles também. Eu digo que consigo amar eles como se fossem meus filhos (MAURÍCIO).

Um aluno, ao indicar o professor **Vanderci** como “melhor professor”, escreveu uma justificativa que, em um primeiro momento, poderia parecer contraditória para a escolha do professor. Ele indicou o professor **Vanderci** porque

percebe-se que ele está preparado para ensinar o conteúdo para a turma e tem uma boa didática de ensino. A sua rigidez sobrepõe muitas vezes à maneira de passar o conteúdo, fazendo com que as aulas se tornem chatas e até mesmo irritantes.

Esse aluno, mesmo considerando as aulas chatas, indicou **Vanderci** como o melhor professor do Ensino Médio. Pelo que pude perceber durante as observações e na entrevista com esse docente, ele é disciplinador e conduz a classe através de normas preestabelecidas junto à turma. Essa atitude pode ter sido considerada pelo aluno como “irritante”, apesar de gostar das aulas desse professor. Na entrevista, o professor explicou-me por que os alunos acham suas aulas “irritantes”. Já que têm aversão a seguir normas. Ele disse que tenta

colocar algumas coisas... Ser flexível em algumas coisas, mas tu tens que ter um padrão, não podes ser flexível sem um padrão, por exemplo, cada um faz o que quer, chega a hora que quer, sai a hora que quer, não dá. Não funciona. Eu acredito nisso. Até porque onde eu comecei a trabalhar, na verdade, foi no quartel... Não é a rigidez de lá, mas uma organização tem que ter e se tu não tiveres, dentro da sala de aula, disciplina e hierarquia eu acho que não funciona (VANDERCI).

Mas esse sentimento de considerar um bom professor aquele que mantém a ordem e a disciplina na sala de aula não é reconhecido apenas por esse aluno. Outros alunos, ao indicarem o professor **Vanderci**, recorreram a termos como “não admite bagunça na sala de aula”, “cobra dos alunos”, “sabe impor respeito nas suas aulas”, “é rígido e disciplinado”, “é um professor muito exigente”. Todas essas expressões acompanharam a explicação de que o professor “dá uma aula boa e explica muito bem a matéria”.

O referido professor, refletindo sobre sua atitude em sala de aula e sobre os comentários dos alunos a seu respeito, destacou que

se tu colocas a princípio essa questão de disciplina, hierarquia, eles acabam assimilando. Eu acredito que os alunos procuram essa questão de disciplina, de hierarquia se não tiver eles reclamam, sentem falta disso. O que eu coloco pra eles é isso se eles não pararem e prestarem atenção não adianta nada eu ser um bom professor ou mau professor... é indiferente. E... acho, eles acabam aceitando isso (VANDERCI).

Embora as normas de comportamento sejam estabelecidas pelo professor, no início do ano letivo, sem a participação dos alunos, na observação das aulas não me pareceu que ele procedesse autoritariamente, embora utilizasse a autoridade com base nas regras determinadas por ele e pela escola. Além da solicitação para que os alunos colocassem as classes em fila (norma da escola) e de pedir silêncio

quando a conversa ultrapassava níveis aceitáveis, observei em duas outras oportunidades atitudes pelas quais o professor colocava limites aos alunos. Na aula do dia 27/10/2006, um aluno chegou atrasado, e o professor não o deixou entrar, pois “É a terceira sexta-feira que tu chegas atrasado; agora só na segunda aula”, disse o professor. No mesmo dia, durante o andamento da aula, um aluno abriu a porta da sala e, sem pedir licença, perguntou, num tom de voz elevado, se alguém tinha uma bola para emprestar. O professor interrompeu a aula, foi até o aluno e falou que ele não poderia proceder daquela forma. Explicou que deveria ter batido na porta e solicitado licença para falar com alguém da sala, mas que, naquele momento, ele não permitiria, pois estava “no meio de uma explicação”. Pediu que o aluno se retirasse, o que ocorreu.

Em outro dia observado (17/11/2006), percebi que, antes de “subir” a aula (pela falta de um professor), o professor **Vanderci** ouviu os alunos e colocou em votação se eles queriam emendar os períodos e sair mais cedo ou se preferiam sair para o “*recreio*”. A maioria dos alunos escolheu a opção de sair mais cedo, o que foi acatado pelos demais.

Em outra oportunidade, ao assistir a uma aula do professor **Edi**, pude perceber uma atitude em que ele estabeleceu limites aos alunos. Duas alunas chegaram atrasadas e, como uma delas estava de aniversário naquele dia, os colegas começaram a cantar o “parabéns a você”, o que o professor impediu, alegando que estava em meio a uma explicação do conteúdo. Parece que as alunas não gostaram, pois se retiraram da aula.

Tanto na conduta do professor **Vanderci** como na do professor **Edi** vejo as atitudes tomadas não como autoritárias, mas como de exercício da autoridade, pois os professores estavam zelando pelo bom andamento das atividades na sala de aula. O que os professores fizeram foi estabelecer limites para as condutas dos alunos. Para Freire, os limites na condução das aulas são necessários, pois “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (2003b, p. 105).

Quanto à punição ao aluno que chegou atrasado e foi impedido pelo professor **Vanderci** de entrar na sala de aula, também vejo como exercício da autoridade do professor, pois ele estava cumprindo as normas estabelecidas em

relação aos horários. Essas atitudes não se caracterizam por cerceamento da liberdade do aluno, pois Freire e Shor entendem que “os alunos precisam saber que a liberdade deve ser punida em alguns momentos. E que a punição precisa ser dada pela autoridade” (FREIRE e SHOR, 2003, p. 118).

Na presente pesquisa, em todas as aulas observadas notei que existia respeito mútuo entre os professores e os seus alunos, embora alguns demonstrassem relacionamentos mais descontraídos do que outros; em todas as ocasiões vi que os alunos dirigiam-se ao professor chamando-o pelo nome, sem utilizar “senhor” ou mesmo “professor”.

Tanto a postura paternalista dos professores **Maurício** e **Walter** como a disciplinadora do professor **Vanderci** são vistas pelos alunos como uma forma de atenção do professor para com eles.

Várias são as pesquisas que relatam esse tipo de comportamento por parte dos alunos. Salles (1998), ao realizar uma pesquisa sobre o comportamento de adolescentes, levantou dados que mostram que, na opinião deles, a escola é um lugar de encontros, de relacionamentos não só com os amigos e namorados, mas também com os professores. Os alunos gostam do clima de liberdade que encontram na escola e acham uma “perda de tempo” estudar, não gostando das aulas nem da frequência obrigatória. Dizem que os jovens devem “viver a vida” sem se preocupar com o futuro, o trabalho e o estudo. Por outro lado, esses alunos apresentavam uma contradição. Quando indagados sobre como deve ser o procedimento do professor, afirmaram que “bom professor é aquele que se preocupa em transmitir matéria, que dá aulas e que se interessa pelos alunos” (SALLES, 1998, p. 155). Logo, esperavam que o professor e a escola fossem exigentes e, de certo modo, os obrigassem a estudar.

Outra pesquisadora que levantou dados com adolescentes sobre o “bom professor” foi Alves (2002). Os resultados de sua pesquisa apontaram que os alunos gostam de professores exigentes tanto na disciplina em sala de aula, quanto nas provas escritas.

A postura do professor ao fazer com que os alunos aprendam, exigindo disciplina e/ou atitude paternalista com cobranças, faz com que eles valorizem esse

tipo de atitude, reconhecendo-os como “bons professores”. Zagury (2004) procura justificar esse tipo de comportamento nos adolescentes ao afirmar que “embora muitas vezes os jovens esperneiem e se revoltam, eles agradecem a nossa dedicação e precisam muito da nossa firmeza. Afinal, são eles os diretamente beneficiados” (2004, p. 43).

A chamada

Uma das atividades que faz parte da prática pedagógica é a chamada, que serve para verificar a assiduidade dos alunos. Trago esta prática, aparentemente organizativa e burocrática, no item que trata das relações entre professor e alunos, pois, nas observações das aulas dos professores, pude perceber que ela tanto era usada de forma normativa, avaliativa de conduta do aluno, como forma de interação e aproximação com ele. Portanto, a forma como o professor realiza a chamada dá indícios sobre as relações que mantém com os alunos.

Quanto ao aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 no seu artigo 24, inciso VI traz que

o controle da freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, p. 46).

No entender da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, esclarecida através do parecer 12/97 (BRASIL), o aluno, para ser aprovado, necessita, além da nota, ter uma freqüência mínima de 75% do total das aulas dadas, incluindo aí a soma das horas ministradas em todos os conteúdos em que o aluno está matriculado.

Sendo assim, é a escola que deve fazer o controle da freqüência dos alunos, pois ela envolve todas as disciplinas que o aluno está cursando. Para que esse procedimento seja possível, é preciso que o professor, ao final de cada bimestre – ou trimestre, dependendo do sistema da escola – entregue na secretaria, junto com a avaliação, a freqüência de cada um dos alunos matriculados na sua disciplina.

Portanto, a chamada é uma das atribuições que faz parte da prática do professor em sala de aula e foi selecionada como uma das categorias a ser observada por mim.

A freqüência utilizada como um dos itens da avaliação de alunos é defendida por Penteado ao sugerir, como critérios utilizados pelos alunos para realizar auto-avaliação, “a freqüência, a participação em aula e os trabalhos efetuados (número e qualidade)” (2002, p. 97). Para a autora, os mesmos critérios valem para a heteroavaliação realizada pelo professor, e a nota final do aluno é dada pela média das duas avaliações.

No I. E. Juvenal Miller, é norma da escola que 10% da nota do trimestre seja qualitativa e, entre os critérios utilizados para esse item, além do comportamento, encontra-se a assiduidade do aluno. Apesar dessa orientação, a atitude dos professores que trabalham nessa escola é bem diferenciada em relação à chamada.

O professor **Maurício** acha que a chamada é secundária, pois não enfrenta problemas de freqüência. Portanto, raramente faz chamada e quando nota que um aluno esta faltando muito, chama-o e procura conversar com ele.

O professor **Vanderci** realiza a chamada através do número de matrícula do aluno, o que pode parecer evidência de que ele não se preocupa muito com ela. Nas aulas por mim observadas, em uma ocasião não realizou esse controle; noutra oportunidade somente anotou as presenças ao final da aula, quando uma aluna lembrou-lhe dessa prática.

A professora **Dóris** acha que assiduidade é obrigação do aluno e que não deveria entrar na nota qualitativa, mas, no seu ritual pedagógico, ela inicia a aula fazendo a chamada, oportunidade em que, referindo-se aos alunos pelo nome, instiga-os a falarem sobre os trabalhos realizados ou não e sobre os motivos da falta às aulas (quando isso acontece com alguém).

No CTI, é exigida a freqüência dos alunos, junto com a nota do bimestre, apenas para cumprir a legislação vigente. Os professores **Edi** e **Mariângela** realizam chamada não tendo o hábito de abonarem faltas de alunos que não se encontram na sala de aula. O professor **Walter**, além de realizar a chamada para cumprir determinação do Colégio, também a utiliza como um item da avaliação qualitativa.

Ele explicou que faz a avaliação qualitativa considerando as presenças juntamente com a “feitura dos exercícios, quando fazem no quadro voluntariamente, e a vinda aos atendimentos” (WALTER).

Observando o ritual de chamada efetuado pelos professores, dois me chamaram a atenção: o professor **Vanderci**, que aprendeu a dar aulas no exército e faz uma chamada impessoal, chamando os alunos pelos seus respectivos números; e a professora **Dóris** que realiza a chamada no início da aula, utilizando-a para interagir com os alunos. Pareceu-me, ainda, que tal procedimento auxilia a professora a reavivar os nomes dos alunos daquela turma, pois, no transcorrer da aula, toda a vez que ela se dirigia a um aluno, chamava-o pelo nome.

Para Cunha, chamar o aluno pelo nome é uma das formas de fazer com que ele se sinta valorizado e estimulado a participar do processo educativo. Assinala a autora que, quando o professor chega ao aluno e o chama pelo nome

há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulo à sua capacidade de pensamento ou condição de experimentação (1989, p. 145).

Assim, a chamada, quando realizada segundo o processo comunicacional, possibilita interação entre o professor e os alunos e, segundo o paradigma dominante, funciona como controle de frequência (para fins de cumprimento das normas) e de avaliação (para complementação da nota). Ao utilizar a chamada para complementação da nota o professor está utilizando este instrumento como desvio na avaliação do aluno, uma vez que o critério de aprovação pressupõe que o aluno tenha 75% de presenças. Assim, se o professor utiliza as presenças em sala de aula para dar nota ao aluno, ele estará privilegiando o mesmo instrumento de avaliação duas vezes: atribuição de nota e condição de aprovação.

Certamente que as atitudes e posturas dos educadores conduzem as relações com os educandos segundo o paradigma adotado em sua prática pedagógica. É importante salientar que algumas experiências deixam marcas superficiais nos alunos e outras mais profundas que permanecem para o resto de suas vidas ajudando, ou não, em seu caráter e/ou em sua formação como cidadão. Para Porto (2006), o modelo relacional vivido na escola acompanha os alunos durante muito tempo, mesmo após deixarem a escola.

5. Constatações e reflexões

Neste momento divido este capítulo em duas etapas. Primeiro trago as constatações da pesquisa (dados levantados comparados com pesquisas semelhantes a esta) e depois teço algumas reflexões sobre o processo por mim vivido ao longo do mestrado.

Constatações:

Realizei esta pesquisa com o objetivo de conhecer a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio e são reconhecidos pelos estudantes como “bons professores”. Após consultar alunos de duas escolas públicas do Rio Grande/RS e selecionar os professores indicados pelos alunos como aqueles com quem eles se relacionavam melhor e/ou consideravam melhor professor, fui averiguar e conhecer a sala de aula desses professores. Assim, observei aulas para verificar como trabalham os docentes e como se relacionam com os alunos, além de entrevistá-los para conhecê-los um pouco mais em suas particularidades.

Como a consulta aos alunos foi realizada em dois momentos, pude perceber, no primeiro momento (o professor com quem eles melhor se relacionavam), que apareceram respostas reveladoras de uma relação de proximidade entre o aluno e o professor. Por exemplo, “ela é mãe de um amigo meu”, “quando tenho problemas pessoais ele ajuda a mim e a minha família”, “como estudei muitos anos com ele fiquei amigo dele”. Porém, a maioria das justificativas para a indicação deste professor estava fundamentada em características dele próprio como, por exemplo, “trata todos da mesma forma”, “conversa com os alunos”, “ouve a opinião dos alunos”, “escuta os alunos”, “é amigo”, “compreensivo”, “se interessa pelos alunos”, “dedicado e paciente”, “descontraído”, “simpático”, “sempre de bom humor”, “brinca e ri”, “é divertido”, entre outros.

Assim, podemos observar que, dentre as características pessoais dos professores, está o respeito que eles têm pelos alunos, tratando todos da mesma maneira, conversando, ouvindo o que os estudantes têm a dizer, sem distanciamento na relação.

Para Maturana, na sociologia, as relações humanas são tratadas como relações sociais, mas, para o autor, isso realmente ocorre quando “minhas relações com o outro se dão na aceitação do outro como um legítimo outro, na convivência, na confiança e no respeito” (1998, p. 69). Portanto, os professores, ao considerarem os alunos respeitando-os como seres humanos, tiveram o reconhecimento de serem vistos como amigos.

A outra característica dos professores pesquisados foi a descontração e o bom humor demonstrados no relacionamento com os alunos. Agindo dessa forma, os professores tornavam as aulas mais agradáveis, não as deixando “cansativas e chatas” – conforme depoimento de um aluno. Esse tipo de comportamento aproxima professor e alunos.

O comportamento descontraído, com senso de humor, foi apontado por Cunha (1988) como uma das “habilidades presentes na sala de aula” que ela identificou nos “bons professores” pesquisados e que já tinha sido salientada pelos alunos “respondentes” do questionário. Ao analisar esse comportamento, a autora ressalta “percebi que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias” (CUNHA, 1988, p. 130).

No segundo momento da consulta aos alunos (o melhor professor e as razões da escolha), pude perceber as seguintes justificativas para indicação do professor: “explica bem a matéria”, “tem facilidade de transmitir a matéria”, “tem uma didática boa e acessível”, “explica de forma clara”, “ensina muito bem a matéria”. Esses termos utilizados pelos alunos apontam para um professor que trabalha segundo um modelo de ensino baseado no paradigma dominante, em que o professor vai ao quadro e “dá aulas” expositivas e os alunos copiam e procuram entender o que está sendo transmitido pelo professor. É evidente que a idéia desse aluno está ligada a um contexto histórico, que pouco tem se modificado ao longo dos

anos. Um contexto ancorado no paradigma dominante em que o professor é quem “sabe e domina o conteúdo, explicando bem e com clareza para os alunos através de aulas expositivas” (CORTESÃO, 2002, p. 54).

Mas muitas justificativas da escolha desses professores, além da referência de “dar uma boa aula”, vieram acompanhadas das relações afetivas que os envolviam.

[O Maurício] é um professor que explica muito bem a matéria, tem um bom relacionamento com os alunos.

[A Dóris] é uma professora que sabe explicar a matéria de forma clara e é amiga.

[A Mariângela] tem um ótimo relacionamento com os alunos, explica bem e faz questão de ter os alunos como amigos.

Além do “saber explicar bem”, os alunos também se referiram ao “conhecimento da matéria” e que, assim, os professores “sabiam muito bem a matéria”. Tais conceitos demonstram que, para eles, não bastava o professor explicar bem, era necessário domínio do conteúdo e o relacionamento com seus alunos; evidenciando que os jovens não conseguiam separar as diferentes ações de um professor. Essas opiniões são naturais, porque o professor não é fracionado, é um todo, e os alunos se manifestaram a partir da percepção que cada um deles tem a respeito dos seus professores. As interpretações são oriundas da formação e da posição social de cada um dos alunos. Corroborando essa idéia de que cada pessoa, a partir de suas experiências de vida, tem a sua versão para explicar um fato ou para interpretar uma ação praticada por outro, me apoio em Porto que afirma que “cada indivíduo enfrenta a vida a partir de suas ferramentas e o uso de uma determinada situação tem a ver com vivências e conceitos construídos nesses processos” (2005, p. 10).

Esta vinculação entre o conhecimento, o procedimento e as relações professor/aluno são encontradas nas pesquisas de Cunha (1988), Giesta (1998) e Alves (2002).

Uma das conclusões obtidas por Cunha foi a de que os alunos “querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (1988, p. 139). Giesta apresenta que “as características que justificaram a escolha dos docentes

centraram-se em: *saber explicar tornando a matéria agradável, dedicado, competente*,... com qualidades como *dedicação e capacidade de ensinar* e com a característica de ser *amigo*” (1998, p. 71 – grifos da autora). Alves destaca que os jovens entrevistados por ela ao mesmo tempo em que valorizam as relações humanas entre eles e os professores, também querem que “o professor comprove a sua eficiência e seu conhecimento para que seja respeitado como profissional” (2002, p. 134).

Comparando os resultados encontrados nos trabalhos citados com os resultados observados nesta pesquisa, pude deduzir que, em quase duas décadas, a opinião dos alunos que estudam no Ensino Médio não se modificou muito em se tratando de características e qualidades dos docentes apontados como bons professores. De modo geral, para os alunos, um bom professor “sabe a matéria”, “sabe dar aula” e “tem bom relacionamento” com eles.

Além dessas características comuns aos “bons professores” ou “professores que se destacam”, presentes nas pesquisas citadas, o estudo por mim realizado, levantou dados que se aproximam do que os autores coletaram em oportunidades anteriores.

Por exemplo, quanto ao tempo de serviço, verifiquei que 83% dos professores exerciam o magistério há mais de quatorze anos (sendo que desses 67% trabalham como docentes há mais de vinte anos). Resultados semelhantes são encontrados nas pesquisas de Cunha que relata que “as faixas seis a dez e dezesseis a vinte anos são preponderantes” (1989, p. 74) e na pesquisa de Giesta que destacou que “as indicações [dos professores “bem sucedidos”] apontam para pessoas com significativa experiência de vida e profissional. Todos professores pesquisados pela autora têm mais de trinta e um anos de idade, e, no mínimo, quatorze anos de prática de ensino” (1998, p. 96).

Diante de tais resultados, podemos constatar que os “bons professores”, foco dessa pesquisa, têm, na maioria dos casos, uma larga experiência na profissão, reafirmando as posições de Tardif (2002) e Lacerda (2002) que acreditam que um professor aprende a ser professor trabalhando como professor.

Outro dado que apareceu em todas as pesquisas citadas e nesta, é o prazer de dar aulas, ou seja, a alegria de ser professor. Todos os professores (sujeitos desta pesquisa e das autoras citadas) afirmaram que sentem prazer no que fazem, enfatizando, principalmente, as relações com os alunos.

Também considero significativa a constatação de que, através das entrevistas, os professores sujeitos da presente pesquisa, tenham declarado que aprenderam a prática pedagógica com os antigos professores. Resultado semelhante a este encontrou Cunha (1989). Para a autora, 70% dos “bons professores” pesquisados salientaram a influência de atitudes positivas de ex-professores e “afirmam que seus comportamentos docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres” (CUNHA, 1989, p. 82). Cunha, em obra mais recente, complementa esta idéia ao afirmar que “é da história do professor, como aluno, que vem a influência na forma de agir como professor. São os exemplos que ficaram dos bons e maus professores. Esse dado parece fundamental para explicar a repetição nas relações acadêmicas” (1998, p. 35).

Essa constatação, de que a maioria dos docentes trabalha tendo por modelo a prática pedagógica de antigos professores, pode ajudar a esclarecer por que o ciclo da educação aponta, normalmente, para professores que trabalham segundo o paradigma dominante. Ao repetirem práticas de professores que admiravam e que consideravam “bons professores”, os professores em serviço estão dando continuidade a um modelo de ensino que perdura há décadas.

Referindo-se ao paradigma dominante, Cunha relata que os professores indicados “repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Uma pedagogia tradicional” (1989, p. 148). Giesta destaca que “os professores indicados centram as atividades pedagógicas em si, até quando favorecem a discussão em pequenos grupos” (1998, p. 197). Alves (2002), ao se referir ao comportamento dos professores apontados como os “melhores professores”, pelos alunos por ela pesquisados, mostra que esses professores puxam os alunos, põem limites e dão aulas tradicionais.

Mas todas essas pesquisas, assim como esta, trazem um dado significativo: os professores considerados bons destacam-se por serem excelentes

comunicadores e por tratarem os alunos com respeito, afeto e carinho, ouvindo-os e com eles interagindo.

Na minha pesquisa, cinco dos seis professores trabalham com o “pé” fincado no paradigma dominante. Por exemplo, suas aulas são expositivas, eles são o centro do conhecimento, e os alunos recebem passivamente o que lhes está sendo transmitido.

Por outro lado, uma das professoras trabalha de forma diferenciada dos demais professores, trazendo para a aula assuntos que motivam os alunos a participarem. Ainda que nesse aspecto ela se diferencie dos demais, essa professora organiza a aula centrada na sua figura, determinando o ritmo e os assuntos a serem trabalhados.

Essas práticas pedagógicas sugerem que os professores estão atravessando uma transição paradigmática, pois ora atuam sob a ótica do paradigma dominante, ora sob a ótica do paradigma emergente. A atuação pedagógica do professor acontece no paradigma dominante, e a relação professor-aluno está ancorada no paradigma emergente. Todos os professores tratam o aluno com respeito, demonstrando amizade e preocupação com eles. Portanto, os professores são híbridos, ou seja, estão em transição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente.

Segundo o paradigma emergente, a prática pedagógica ocorre centrada na relação professor-aluno; o planejamento escolar é realizado pelos sujeitos diretamente envolvidos na ação – professor e alunos; o conteúdo de ensino é meio para a construção do conhecimento; a experiência do aluno é explorada. Neste paradigma, professor e alunos trabalham com a construção do conhecimento, articulando o conhecimento já produzido com a experiência; na relação professor-aluno prevalece o diálogo, a discussão e o debate; a avaliação é coletiva, realizada com os alunos – auto-avaliação, além da avaliação individual feita pelo professor (PENTEADO, 2002).

Tanto nas pesquisas dos autores citados, como na presente pesquisa, os bons professores foram indicados por concepções de senso comum – são os “dadores de aula”. Para que haja uma alteração dessas concepções que hoje eu

classificaria como paradigma dominante, é necessário que o professor modifique sua prática pedagógica e vá em busca de outros elementos para sua formação, tais como cursos (extensão e pós-graduação), leituras, conversas em grupos de discussão com colegas, trabalhos com materiais presentes nos meios de comunicação.

Observando os comportamentos dos professores sujeitos dessa pesquisa constatei que são profissionais que caminham solitários no desenvolvimento de um programa curricular ora usando livro didático, apostila e outros materiais reproduzidos por xerox, ora conversando com alunos em salas lotadas. São professores que não participam de outras atividades no âmbito das escolas onde trabalham como, por exemplo, de formação continuada ou de grupos de discussão, de aprendizagens com os alunos, entre outros aspectos.

Uma outra postura de formação docente envolve uma mudança de paradigmas que passa, segundo Alarcão (1996) por uma “observação e avaliação das suas próprias aulas” para que a partir de uma reflexão a respeito da sua práxis educativa e, de experiências com outros colegas, ver se qualifica sua prática de sala de aula. Portanto, para a autora, o professor que deseja mudar, inovar, educar para a autonomia, implica em ser reflexivo que, por sua vez, implica em uma constante pesquisa acerca de seu comportamento como docente, refletindo com colegas, em uma formação continuada.

Penteado (2002) defende a formação continuada do professor para que ele possa revelar a si e aos outros “a face criadora de [sua] atuação profissional, expandindo a compreensão da docência para muito além da compreensão meramente transmissiva com que é freqüentemente identificada” (2002, p. 37).

Dessa forma é possível observar que existem movimentos que tentam modificar uma postura de ensino que vem se repetindo há décadas. A presente pesquisa possibilitou-me entender que nem todos os docentes acomodam-se e continuam com uma prática repetitiva. Existem os que procuram romper com as práticas repetitivas, criando/buscando outras formas de atuação e formação docente.

Reflexões:

Minhas reflexões dizem respeito à passagem de um engenheiro-professor a um aluno aprendiz no curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPel. O convívio com colegas e professores durante os dois anos do curso contribuiu para que houvesse um intercâmbio entre a prática que trabalho (há mais de trinta anos como professor do Ensino Médio), as experiências trazidas pelas colegas (no grupo de pesquisa e orientação) e as teorias sobre educação que chegaram a mim através das disciplinas cursadas.

Quando ingressei no Mestrado tudo era novo para mim. Formado em Engenharia Civil e iniciando uma pós-graduação na área da Educação, precisei de muita dedicação para, através de leituras básicas, conhecer as principais idéias dos grandes educadores nacionais e estrangeiros. Estudei pela primeira vez Freire, Rousseau, Dewey, Gutierrez e Penteadó. Somente após conhecer a filosofia e as idéias de alguns desses educadores é que comecei a compreender textos que tinha que ler e discutir em aulas e seminários do curso.

Outra dificuldade encontrada foi escrever. Sem uma formação adequada para realizar tal intento e sem uma prática de escrita, me vi muitas vezes diante da folha em branco, com as idéias fervilhando na mente sem saber por onde começar e, quando conseguia escrever, ao ler o texto escrito constatava, tristemente, que não era bem aquilo que eu queria dizer.

E a pesquisa? Nunca tinha realizado uma pesquisa científica e sistematizada. Na teoria apreendida nas disciplinas tudo parecia fácil, mas na hora de realizá-la, quantos empecilhos (que não aparecem nos livros) se fizeram presentes para serem resolvidos. Nessas horas contei sempre com a ajuda das colegas e da orientadora que foram iluminando o caminho a ser percorrido. Quando acabou a pesquisa, novamente me vi frente a frente com a tarefa de descrever os dados levantados. E agora o que fazer e o que escrever?

Cheguei como engenheiro-professor (como tantos outros colegas que trabalham no Ensino Médio) sem habilitação ou curso para exercer a função docente e saio como Mestre em Educação, sabendo que preciso continuar estudando, conhecendo novas teorias educacionais, investigando outras áreas (ainda no campo

da educação). Mas de uma coisa tenho certeza – além do crescimento profissional e pessoal que adquiri no curso – saio não mais como um engenheiro-professor, mas como um professor-engenheiro que, mesmo continuando com a formação técnica da Engenharia, passa a olhar a educação com outros olhos, olhos de quem deseja melhorar a prática pedagógica através de uma reflexão sobre os atos praticados em sala de aula.

Quanto à dissertação que aqui apresento, espero que contribua a outros docentes que, como eu, queiram conhecer um pouco mais os professores que trabalham no Ensino Médio e a maneira como procedem em sala de aula. Espero, também, que ao conhecer as práticas educativas desses professores elas sirvam de elementos para que outros docentes reflitam sobre suas próprias práticas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (org) **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Rozane da Silveira. **Jovens, Chats e Escola. As relações que emergem desse contexto**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004a.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº 9394/96, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. V 7, n. 4, jun. 1997. p. 41-62.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **A prática pedagógica do “Bom Professor”: Influências na sua educação**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **O Bom Professor e sua Prática.** São Paulo, Papirus Editora, 1989.

_____. **O professor universitário na transição paradigmática.** Araraquara, SP: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Profissão, Ofício ou Prática?** Revista ABC EDUCATIO, Nº 48, p. 32-35, agosto 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, tia Não.** 10 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003a.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 28 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia do Oprimido,** 40 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História da Idéias Pedagógicas.** São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

GIESTA, Nágila Carpolíngua. **Formação, Concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco. **O professor e os alunos: uma experiência com os meios de comunicação.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 5, nº 7, 139-148, dez. 1996.

HÜBNER, Maria Martha. **Guia para Elaboração de Monografias e Projetos de Dissertação.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, C. **Professora pesquisadora: Uma práxis em construção.** RJ: DPA, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação Pessoal**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. **A Escola do Amanhã, desafio do presente**. Educação, Meios de Comunicação e Conhecimento. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 22 (113-114): 28-34, julho/outubro 1993.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Comunicação Escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. **A televisão na escola...** Afinal, que pedagogia é essa? Araraquara: JM Editora, 2000.

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (org) **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. Adolescentes e meios de comunicação: Espaços de afetividade e aprendizagem. Série estudos – **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB** – Nº 19 – Janeiro/Junho 2005 – Campo Grande – MS – UCDB Editora.

_____. Cartas de quem ensina: Uma mirada na trajetória docente. In: PERES, Lúcia Maria Vaz e PORTO, Tania Maria Esperon (orgs). **Tecnologias da Educação: Tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções**. Araraquara, SP: JM Editora, 2006.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**; contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento: 1999.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. 14 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

Apêndices

Apêndice A - Primeiro questionário aplicado aos alunos

- 1) Considerando todas as disciplinas que você cursou ou está cursando no ensino médio, com qual professor(a) tem (teve) um melhor relacionamento?

- 2) Por que motivo(s) você escolhe esse(a) professor(a)?

- 3) Qual a disciplina lecionada por esse(a) professor(a)?

Apêndice B - Segundo questionário aplicado aos alunos

1) Considerando todas as disciplinas cursadas ou que está cursando no ensino médio, qual professor(a) você considera o melhor professor?

2) Por que motivo(s) você escolhe esse(a) professor(a)?

3) Qual a disciplina lecionada por esse(a) professor(a)?

Apêndice C - Autorização dos professores

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que as observações das minhas aulas bem como a entrevista concedida a Luis Humberto Loureiro poderão ser utilizadas na sua dissertação de mestrado junto à Universidade Federal de Pelotas bem como em artigos que tratem desse assunto.

Rio Grande, de novembro de 2006.

Apêndice D - Roteiro para observação das aulas

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS:

1) AULA Nº: _____

2) DATA: _____

3) HORA: _____

4) LOCAL: _____

5) ASSUNTO: _____

6) PROFESSOR: _____

7) NÚMERO DE ALUNOS: _____

Apêndice E - Roteiro de entrevista com os professores

ROTEIRO BÁSICO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

1) DADOS PESSOAIS:

1.1) Nome: _____ 1.2) Sexo: ____ 1.3) Idade: ____ anos

1.4) Formação: Segundo grau: _____

Superior: _____

Pós Graduação: _____

Outros: _____

2) A ESCOLA:

2.1) Nome da(s) escola(s): _____

2.2) Tempo de serviço: _____ anos

2.3) Horas/aula semanais: _____

2.4) Matéria: _____

2.5) Número de alunos: _____

2.6) Participação em atividades administrativas: atualmente: _____ antes: _____

Quais? _____

2.7) Participação em congressos, seminários, etc.: _____

3) A PROFISSÃO:

3.1) O que te levou a essa profissão? O que te motivou a ser professor?

3.2) O que te influenciou mais no início da carreira: A formação pedagógica obtida na graduação? ; O estágio curricular? ; A observação de antigos professores?

3.3) Com o passar do tempo ocorreram mudanças em tua prática (maneira de “dar aula”, relacionamento com alunos, formas de realizar as avaliações,...)? Se sim, foram devidas a quê?

4) AS AULAS:

4.1) Fala do cotidiano da sala de aula. Como são as tuas aulas? Como são organizadas e desenvolvidas? Quais os métodos utilizados para desenvolver os conteúdos?

4.2) De que tu mais gostas nas tuas aulas? E de que não gostas?

4.3) Qual é o segredo para dar uma boa aula?

5) A AVALIAÇÃO:

Como é a avaliação dos teus alunos? O que consideras importante avaliar nos alunos? A avaliação é apenas quantitativa, através de provas e/ou trabalhos? E avaliação qualitativa, realizas?

6) A RELAÇÃO COM A ESCOLA:

6.1) Como é o teu relacionamento com a escola? Tens liberdade de atuação ou ela é norteadada pela escola?

6.2) A escola incentiva a formação continuada dos seus professores através de participação em cursos, seminários congressos?

7) A RELAÇÃO COM OS ALUNOS:

7.1) Como são os teus alunos? Estudiosos? Interessados? Participativos? Apresentam problemas de indisciplina? Têm dificuldade de aprendizado?

7.2) Na tua opinião, quais são os fatores que atrapalham o aprendizado dos alunos nos dias de hoje e que também são responsáveis por comportamentos mais agressivos por parte deles?

7.3) Como lidas com os jovens?

7.4) Na tua opinião, por que os teus alunos te consideram um professor com bom relacionamento com eles e/ou um bom professor?

8) QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO?

9) QUE CONSELHOS DARIAS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?