

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Adriele Machado Rodrigues**

**SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE NO  
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO  
DE ALEGRETE-RS**

Santa Maria, RS, Brasil  
2018

**Adriele Machado Rodrigues**

**SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE NO ENSINO  
MÉDIO: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. PhD<sup>a</sup>. Valeska Maria Oliveira Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil  
2018

Rodrigues, Adriele Machado

Significações imaginárias sobre a condição docente no ensino médio: um estudo na rede estadual do município de Alegrete-RS / Adriele Machado Rodrigues.- 2018.

93 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Oliveira Fortes de Oliveira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Imaginário Social 2. Docência no Ensino Médio 3. Condição docente I. Oliveira, Valeska Maria Oliveira Fortes de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Adriele Machado Rodrigues. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: adrielemr@gmail.com

**Adriele Machado Rodrigues**

**SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 27 de agosto de 2018:**

---

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Andréa Becker Narvaes, Dra. (UNIPAMPA)**

---

**Monique Silva, Dra. (IFFar)**

Santa Maria, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

*À amiga, professora e orientadora, Valeska Oliveira Fortes, pela confiança e por ter me instigado a pesquisar, através de uma perspectiva mais sensível na educação, sobre a docência no Ensino Médio, ampliando os horizontes do aprendizado e tornando essa investigação ainda mais relevante para minha vida e para o campo da formação de professores.*

*À minha família, meus pais, meus irmãos e sobrinhos, a herança de sangue, que me inundam de amor, de paixão, e acima de tudo, que estiveram sempre presente, acreditando em cada um de meus sonhos. Em especial, à minha mãe, Glades, por me ensinar a acreditar que a educação é capaz de transformar vidas, de transformar o mundo.*

*Ao meu amigo, parceiro e grande amor Edvaldo, pelo incentivo desde o primeiro momento, apoio incessante e “empurrões” nos momentos de fragilidade.*

*Àquelas que inundam minha vida de amor, alegria e esperança, minhas filhas, Elda e Eloísa.*

*À todo o pessoal do GEPEIS, em especial as meninas que acompanharam mais de perto minha jornada Gabriella, Maristela, Byanca e Josi.*

*Às professoras, Monique, Andrea por terem aceitado o convite, pela leitura atenta, por terem qualificado meu trabalho.*

*Aos colaboradores da pesquisa, professores que foram imprescindíveis neste processo de investigação, sem os quais a pesquisa não teria o mesmo sentido.*

*Obrigada!*

*A criação do projeto de autonomia, a atividade reflexiva do pensamento e a luta pela criação de instituições auto-reflexivas, isto é, democráticas, são resultados e manifestações do fazer humano. Foi a atividade humana que gerou a exigência de uma verdade, quebrando o muro das representações da tribo, a cada vez instituídas. Foi a atividade humana que criou a exigência de liberdade, de igualdade, de justiça, na sua luta contra as instituições estabelecidas. E é o nosso reconhecimento, livre e histórico, da validade desse projeto, e a efetividade da sua realização, até aqui parcial que nos liga a essas exigências – de verdade, liberdade, igualdade, justiça – e nos motiva na continuação dessa luta.*

*(CASTORIADIS, 2006, p.146)*

## RESUMO

### **SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS**

AUTORA: Adriele Machado Rodrigues

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

A dissertação de mestrado que apresento é vinculada a Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Teve como objetivo conhecer e problematizar as significações imaginárias de professores da rede estadual do município de Alegrete acerca da condição docente no Ensino Médio. A metodologia da pesquisa deu-se em dois momentos: a pesquisa bibliográfica sobre a temática; e pesquisa empírica realizada com nove professores da rede estadual do RS do município de Alegrete. Como aporte teórico utilizou-se as contribuições de Oliveira (2005, 2016) Bernard Charlot (2002, 2014), Teixeira (2007,2014), Dayrell (2011, 2014), Carrano (2011, 2014), Leão (2011), Krawczyk (2011) Narvaes (2012), Silva (2013), Castoriadis (1982) e também as pesquisas do Observatório da Juventude Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal Fluminense e outras redes. Também, através das narrativas de vida dos colaboradores, obtidas em dois encontros que foram denominados rodas de conversa, foi possível apreender as vivências dos professores, os sentidos e os significados que eles atribuem à condição docente, enquanto professores do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul. Com o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que os professores se veem abalados no status da sua profissão em decorrência dos baixos salários e parcelamentos. A investigação apontou, também, que apesar dos professores vivenciarem esse mal-estar docente, eles buscam o melhor de si para desenvolverem o seu trabalho no cotidiano da escola.

**Palavras Chave:** Imaginário Social. Docência no Ensino Médio. Condição docente.

## ABSTRACT

### **IMAGINARY MEANINGS ON THE TEACHER CONDITION IN MIDDLE SCHOOL: A STUDY IN THE STATE NETWORK OF THE MUNICIPALITY OF ALEGRETE-RS**

AUTHOR: Adriele Machado Rodrigues  
ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

The master dissertation that I present is linked to the Research Line 1: Training, Knowledge and Professional Development in the Postgraduate Program in Education, Federal University of Santa Maria, aimed to know and problematize the imaginary meanings of the teachers of the state network of Alegrete about the teaching condition in High School. The methodology of the research took place in two moments: the bibliographic research on the subject; and the empirical research carried out with nine teachers of the state network of the RS of Alegrete's city. The theoretical contributions used were Oliveira (2005, 2016), Bernard Charlot (2002, 2014), Teixeira (2007,2014), Dayrell (2011, 2014), Carrano (2011, 2014), Leo (2011), Krawczyk (2011) Narvaes (2012), Silva (2013), Castoriadis (1982) and also the researches of the Youth Observatory Federal University of Minas Gerais and Fluminense Federal University and other networks. Also, through the collaborators' life narratives obtained in two meetings that were called rounds of dialogue, it was possible to apprehend the experiences of the teachers, the meanings that they attribute to the teaching condition, while teachers of the High School of the state network of the Rio Grande do Sul. With the development of the research, it was verified that the teachers feel shaken in the status of their profession due to the low salaries and installment payments. The research pointed, as well, out that although the teachers live this teaching malaise, they seek their best to develop their teaching work in the daily life of the school.

**Keywords:** Social Imaginary. Teaching in High School. Teaching condition.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relatório de Estágio Supervisionado Magistério .....	15
Figura 2 – Imaginário Instituinte .....	21
Figura 3 – Cena Documentário Nunca me Sonharam.....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Professores .....	56
Gráfico 2 – Sexo dos Professores.....	57
Gráfico 3 – Vínculo Empregatício dos Professores .....	57
Gráfico 4 – Formação dos Professores.....	58
Gráfico 5 – Carga Horária Total Semanal de Trabalho .....	59
Gráfico 6 – Número de escolas que os professores atuam.....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela Salarial dos professores em início de carreira dos estado do sul do Brasil.....	41
---	----

## SUMÁRIO

	<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>OS CAMINHOS QUE TRILHEI ATÉ CHEGAR AQUI .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>INÍCIO DA AVENTURA: O ENCONTRO COM O TEMA .....</b>	<b>23</b>
2.1	A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO SOB AS LENTES DO IMAGINÁRIO SOCIAL.....	25
<b>3</b>	<b>TESSITURAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>28</b>
3.1	ENCONTROS E DESENCONTROS NO ENSINO MÉDIO.....	28
3.2	DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ASSINALANDO ALGUMAS IDEIAS DA SUA CONDIÇÃO .....	35
3.3	APRESENTANDO CONTEXTOS: APONTAMENTOS SOBRE O MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL .....	39
3.4	O DESAFIO DO ENCONTRO: O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E SEUS JOVENS ESTUDANTES.....	44
<b>4</b>	<b>TECENDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>50</b>
4.1	OS PROTAGONISTAS DE UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER (RE)CONTADA.....	54
4.2	O PONTO DE ENCONTRO: UM ESPAÇO E UM TEMPO PARA PENSAR A CONDIÇÃO DOCENTE .....	60
4.3	DA FALA À ESCRITA: CHEGOU O MOMENTO DE INTERPRETAR.....	61
<b>5</b>	<b>MEMÓRIAS CONTADAS: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>63</b>
5.1	UM ENCONTRO COM OS ENREDOS DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CINEMA.....	63
5.2	UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DOCENTES .....	67
5.3	RETRATOS DA DOCÊNCIA: UM ENCONTRO COM VELHOS E NOVOS DESAFIOS.....	74
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR .....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE. ....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>93</b>

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

As questões postas para a docência no Ensino Médio na rede pública, a condição docente, os imaginários acerca do que os constituem como professores neste nível de ensino, bem como a relação professor-aluno serão temáticas abordadas nesta dissertação que apresentamos à Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria.

O Ensino Médio público do país carrega uma história com marcas de desigualdade, desde a sua universalização que começou tardiamente somente a partir de meados década de 90, assim como o seu reconhecimento em lei como direito a ser garantido aos jovens brasileiros incluído na Lei de Diretrizes e Bases recentemente em 2013 demonstram o desinteresse do Estado com esta etapa de ensino e o seu público.

Além disso, a expansão do ingresso de jovens das camadas populares no Ensino Médio público aportou nas escolas alunos muitas vezes considerados “não idealizados” que vivenciam uma série de condições desiguais em relação aos alunos de classe média e alta que na sua maioria já possuem destinos traçados, o ingresso na universidade. A falta de uma definição de identidade nesta etapa de escolarização, ora foco no ingresso para universidade, na profissionalização ou numa formação integral humana, torna este nível confuso em sua proposta, além de um palco de disputas de diferentes projetos sociais. Ademais, há de se considerar que o público do Ensino Médio na sua maioria adolescentes e jovens estão vivendo uma fase de experimentações sociais, afetivas, sexuais, de trabalho, além de ser um momento em que se deparam com o processo de fazer escolhas (LEÃO, 2014).

Neste sentido, surge a imensa responsabilidade do professor do Ensino Médio, cabendo-lhe uma parcela considerável na formação dos jovens e adolescentes. No decorrer de um ano letivo quantas horas se totalizam de convivência entre eles? Com certeza muitas e muitas horas de experiências, de trocas, afetos ou desafetos, de aprendizagens. Com isso não estamos diante de uma relação simples, mas que carrega a complexidade de indivíduos principalmente marcada pela diversidade social, cultural, racial, étnica dos sujeitos envolvidos nessa relação. Além disso, frente as tantas desigualdades sociais que surgem a cada dia e de toda a ordem o professor necessita de um esforço cada vez maior para

compreender seus alunos. Como o professor da rede pública enfrenta essas adversidades (ou apenas se deixa levar), enquanto ele próprio é vítima de desigualdades. Como podemos percebê-las tão próxima de nós aqui no Estado do Rio Grande do Sul, salários atrasados ou parcelados, salários congelados há três anos, décimo terceiro de 2016 parcelado em doze meses, com isso as consequências na vida pessoal e profissional de um professor vão desde o absenteísmo, adoecimento, desmotivação, indiferença com os alunos.

Assim, mediante uma leitura do entrelaçamento entre a relação professor-aluno, o ensino médio e a condição docente, entendida aqui como um estado do processo de construção social do ofício docente e também da origem, da matéria de que é feita a docência e o docente (FANFANI, 2005; TEIXEIRA, 2007), me desafio a responder a seguinte questão: quais os imaginários dos professores sobre a condição docente no Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul no município de Alegrete?

Desse modo, esta pesquisa teve por objetivo geral: Conhecer e problematizar as significações imaginárias dos professores acerca da condição docente no Ensino Médio. Como objetivos específicos: investigar e refletir o imaginário dos professores acerca da relação professor- aluno no Ensino Médio; contribuir na produção do conhecimento no campo da formação de professores com a lente do imaginário social possibilitando a leitura de novos caminhos para a docência no Ensino Médio;

Por entre os capítulos que compõem esta dissertação de mestrado, no primeiro capítulo intitulado “Os caminhos que trilhei até chegar aqui” apresento meu percurso pessoal e profissional que contribuíram para a escolha do tema pesquisado.

No segundo capítulo “Início da aventura: o encontro com o tema”, registro de forma mais detalhada fatos e leituras que me levaram a escolha do tema da dissertação e apresento o conceito de imaginário social sendo este um dos vetores da minha investigação para compreender os sentidos e significados da docência, do ser professor.

No terceiro capítulo, “Tessituras na Docência no Ensino Médio”, apresento questões que são próprias aos professores que atuam nesta etapa de escolaridade a fim de situar o cenário e os atores da pesquisa.

No quarto capítulo, “Tecendo a pesquisa: caminhos metodológicos” apresento a metodologia que desenvolvi ao longo desta pesquisa, o contexto: o espaço em que

foram realizados os encontros, também apresento os colaboradores desta investigação, as questões de pesquisa e o procedimento de análise através da hermenêutica interpretativa e sob a ótica do imaginário social.

No quinto capítulo, “Memórias contadas: significações imaginárias acerca da condição docente” encontra-se análise dos dados desta dissertação. No qual dividi em quatro subcapítulos em que relato a experiência dos encontros realizados com os professores colaboradores dessa pesquisa, que os denominei “rodas de conversa”. Assim, de acordo com as narrativas dos professores e as reflexões produzidas a partir delas, discorro sobre as imagens que eles vêm construindo em relação a condição docente no seu contexto sócio-cultural.

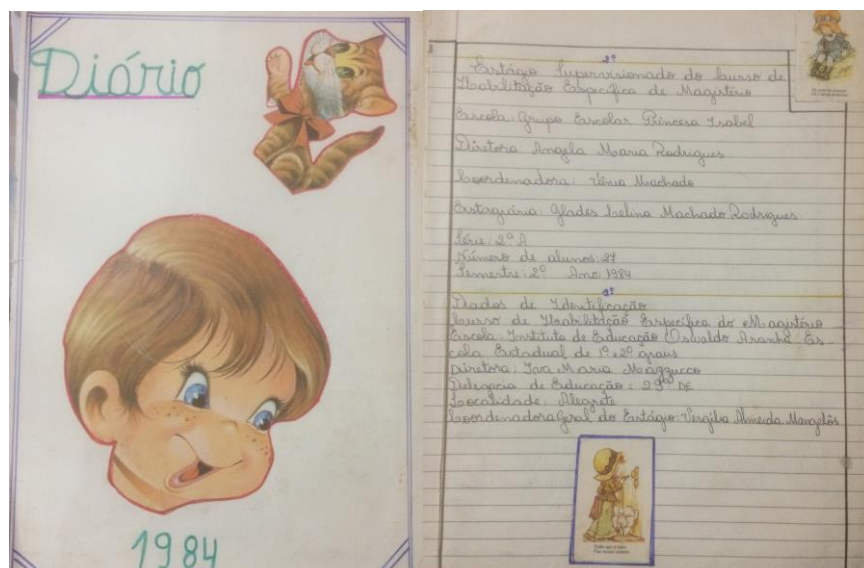
## 1 OS CAMINHOS QUE TRILHEI ATÉ CHEGAR AQUI

Pensando bem, quase todos os caminhos que trilhei até chegar aqui foram permeados pelo universo da educação. Fui gerada enquanto minha mãe fazia o Curso Normal do Magistério. Nasci em meio Relatórios de Estágios, cartolinas coloridas, pinceis atômicos e, na época, as matrizes de carbono. Fui embalada pelo meu pai ao som da música de Gonzaguinha *O que é? O que é? "Viver. E não ter a vergonha. De ser feliz. Cantar e cantar e cantar. A beleza de ser. Um eterno aprendiz"*. Claro ele parodiava um pouquinho e como todo o pai babão substituía o refrão por "É bonita, é bonita do papai".

Talvez, isso fosse um presságio do quanto eu me encantaria pela beleza de ser uma eterna aprendiz e principalmente de conviver e estar em espaços e tempos como a escola, a sala de aula que tem, ou pelo menos deveria ter, o propósito de promover a aprendizagem, instigar o conhecimento e a vontade de aprender incessantemente, descobrir novas possibilidades e novos caminhos.

Esse universo/escola é uma história de amor. Ainda recordo, deveria ter uns quatro anos, eu nem sabia ler, mas, adorava folhar o Relatório de Estágio Supervisionado do Magistério da minha mãe, na época chamavam de Diário de Classe. Assim, ficava imaginando o que seriam aquelas imagens, aquelas letras escritas a capricho e muito colorido. Documento que ela guarda até hoje com muito carinho.

Figura 1 – Relatório de Estágio Supervisionado Magistério



Fonte: Arquivo pessoal da autora



Apesar de tudo isso, nos reveses da vida, tampouco fiz o Curso Normal, e minha primeira graduação não foi Pedagogia ou alguma Licenciatura, mas conclui em 2002, tinha 20 anos de idade, o Curso Superior de Formação Específica em Transações Imobiliárias. Confesso que durante os dois anos que atuei como corretora de imóveis me sentia um peixe fora d'água.

Até que em 2004 decidi ingressar no Curso de Letras da Universidade da Região da Campanha-URCAMP, Alegrete-RS. Aí sim, me senti num terreno fértil. Surgia então a possibilidade de me tornar professora. E assim veio um mundo de interrogações, como seria dar aula, ensinar a Língua Portuguesa ou Literatura? Mas, na Licenciatura em Letras os assuntos da docência em si, foram um pouco adiados. Pois permaneci a maior parte do tempo da graduação em contato com muita Linguística, Morfossintaxe, Semântica, Textualidade e Teoria da Literatura etc. E somente nos dois últimos semestres tive contato direto com uma sala de aula, ao realizar o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Espanhola.

Confesso que na época considerei esse tempo de aprendizagem destinado a prática docente curtíssimo. Pois, concordo com Nóvoa (2015) quando ele afirma que na formação inicial se deveria aproximar mais a universidade das escolas e das culturas profissionais, para que assim houvesse uma fertilização mútua entre a teoria e a prática.

Após ter concluído o Curso de Letras em 2008 sem ter surgido oportunidades de concursos públicos ou contratos no magistério, fui convidada em 2009 para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do município de Alegrete, onde resido. Durante todo o ano de 2009 fui Coordenadora de Projetos Especiais, mais especificamente trabalhei na captação de recursos financeiros através de editais lançados pelo Ministério da Educação-FNDE em programas como Caminhos da Escola (aquisição de ônibus escolares), PAR- Plano de Ações Articuladas, PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola, Proinfância (destinado para construção de creches e aquisição de equipamentos mobiliários para a educação infantil).

Faço questão de escrever esta página da minha trajetória profissional, pois ela marcou muito a minha vida, apesar de ter sido um ano apenas de experiência. Ao vivenciar uma parte burocrática da educação, através dos projetos que coordenei, com auxílio de outros integrantes da secretaria, a rede municipal de ensino conquistou três ônibus escolares, uma creche Proinfância, na época com

orçamento de 1 milhão de reais, assim como a adesão e organização de diversas formações continuadas para os professores da rede municipal.

Essa experiência de trabalho na gestão escolar que ainda não me colocava no chão da sala de aula, não deixava de ser um espaço intenso de aprendizagens educacionais. E posso dizer hoje que já estive do outro lado da moeda. Aprendi que fazer com que os recursos destinados à educação cheguem até as escolas públicas não é um caminho tão fácil. Depende de prazos, de documentos, de outros profissionais, como engenheiros e arquitetos no caso das obras nas escolas, das licitações.

Enquanto isso presenciava as peregrinações dos diretores de escola na secretaria de educação solicitando urgentes reformas para suas escolas em condições precárias, de teto caindo e instalações elétricas perigosas. Visitei muitas escolas rurais e urbanas para apurar as demandas. Às vezes era recebida “a pedradas”, mas eu os compreendia perfeitamente, a posição de uma comunidade escolar que estava indignada e desacreditada com os recursos que além de não serem muitos, demoravam a chegar nas suas escolas e tinham que sobreviver a situações bem complicadas, até mesmo com salas de aula que em dias de chuva não havia diferença entre estar fora ou dentro da sala. Outras vezes era recebida com muito carinho e esperança, como se eu estivesse levando uma luz no fim do túnel, ao escutar atentamente as demandas daquela escola.

No entanto, também encantei-me com diretores e professores apaixonadas pelo que fazem. E mesmo eles atuando em escolas com infraestrutura precária, algumas com salas de aulas de construções mistas, um pouco de alvenaria, outro pouco de madeira, sem refeitório, continham um vigor, um carinho, um brilho no olhar, e esses ambientes eram coloridos, com flores, painéis e mensagens de acolhimento espalhadas por vários espaços de suas escolas. Além disso, buscavam também ajuda da comunidade para auxiliar na merenda escolar, na limpeza da escola, para angariar fundos para comprar tintas e manter sempre tudo bem organizado.

Assim, o encontro com esses professores idealistas, sonhadores e também com os desestimulados, as pequenas vitórias através de recursos angariados para educação do município, o desencontro dos discursos políticos com a realidade das escolas públicas, só me levaram cada vez mais ao desejo de trilhar caminhos que me levassem a estar nesses espaços/tempos, que representam a escola.

Mantendo meu foco na educação, prestei concurso público para Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, (IFFar-CA) Campus Alegrete o qual fui aprovada, e em 2010 entrei em exercício e trabalho até hoje. Neste novo caminho profissional fui direcionada a Coordenação de Registros Acadêmicos em que realizei tarefas habituais impostas pelo calendário acadêmico.

Porém, continuei e continuo aprendendo muito sobre educação, mais na condição de ouvinte. A escuta também se tornou um dispositivo de aprendizagem muito interessante. No decorrer destes quase oito anos como servidora do Instituto já escutei tantas coisas. Escutei aluno reclamando e elogiando professor, às vezes o mesmo professor era elogiado por uns e massacrados por outros. Alunos de licenciatura confusos com o curso, pois queriam cursar na verdade um bacharelado e não licenciatura. E aqueles também que queriam abandonar o barco e desistir dos estudos. Alunos sem dinheiro para pagar a passagem.

Assim como já escutei muitos professores com suas angústias pedagógicas, seus projetos de pesquisa, seus sonhos, suas demonstrações de apreço pelos alunos. Seus lamentos com o sistema educacional, suas dúvidas sobre como possibilitar um ensino médio técnico integrado de verdade. Suas irritações com os estudantes de graduação que não sabiam nem o básico do básico, fosse referente a cálculos ou a produção textual.

E onde estava/estou enquanto escutava/escuto as vozes desses atores da educação? Não! Não é na frente de um computador tampouco atrás de um balcão de atendimento ou recolhendo o histórico escolar da impressora. Estou e sempre estive com o coração palpitante, com olhar atento para este universo desafiador que é fazer educação numa instituição pública.

A essa altura, durante cinco anos de IFFar desejava algo mais, sentia a necessidade de experimentar o outro lado, ou seja, a prática docente. Afinal, eu tinha as noites livres. E foi assim que em 2014 aventurei-me e prestei concurso público para o Magistério Estadual. O quê? Algumas vozes ressoavam para mim: Você é maluca! Trabalhar 60 horas semanais e ganhar uma miséria.

Fui aprovada no concurso e confesso que até fiquei na dúvida se assumiria o magistério ou não. Mas preferi arriscar, porque não queria ficar com aquele sentimento de não ter vivido uma experiência na qual eu tive a oportunidade e recuei, e ficar depois só imaginando como poderia ter sido. E, afinal de contas, para

quem durante todo esse tempo esteve sempre do outro lado, era a minha chance de ser professora, de estar efetivamente numa sala de aula Ah! Isso sim me deixava a flor da pele!

Então, no dia 16 de julho de 2014 na Escola Estadual de Ensino Médio junto a EMEB Waldemar Borges em Alegrete-RS, pisei pela primeira vez numa sala de aula como “professora” regente, efetiva, com um sentimento de que estava me apossando do que era meu por direito há muito tempo. E aqui me permito um silêncio, uma pausa na escrita, porque ao retomar esse momento na minha memória me revisto de emoção, lembro como se fosse agora, a primeira vez que escutei um aluno me chamando de professora. Professora! Professora!

Vivenciei uma miscelânea de sentimentos, bateu uma preocupação, uma responsabilidade diante da minha postura, dos meus gestos, das minhas palavras que naquele espaço/tempo seriam destinadas aos meus alunos. Mas aos poucos fui aprendendo com tempo a lidar com meus anseios.

No primeiro semestre da docência tive que lidar mais intensamente com todos os desafios de uma professora principiante. E assim fui me reinventando e problematizando as questões presentes na minha docência com o auxílio de outras experiências vivenciadas no meio educacional que trazia na minha bagagem e também através do diálogo com os outros professores da escola.

Abro um parênteses aqui para ressaltar que se “reinventar” transformou-se para mim uma palavra de ordem, principalmente quando estou desempenhando o papel de professora do ensino médio da rede estadual, pois atuar num ambiente em que os professores recebem um dos piores salários do país, ainda parcelado, em que se presencia colegas de trabalho, muitas vezes, sem dinheiro para o transporte até a escola, que frequentemente adoecem e recorrem as licenças médicas, que ter condições para fazer uma especialização, mestrado é luxo. E isso tudo e mais um pouco fez com que o sentido da palavra “luta” soasse mais forte, passei a perceber a importância de um sindicato, e também a valorizar os sindicatos dos espaços que trabalho, SINASEFE e CPERS. Uma nova Adriele surgiu, mais indignada, sem complacência com as políticas de governo que vêm cada vez usurpando direitos e privilegiando as minorias.

Em março de 2015 surgiram trilhas novas ao me matricular como Aluna Especial na disciplina de Leitura Dirigida com a Professora Valeska Fortes de Oliveira no Mestrado em Educação na UFSM e conhecer o GEPEIS- Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social. E assim, uma vez por semana, passei a realizar o trajeto Alegrete-Santa Maria, Santa Maria-Alegrete.

Considero essa página da minha vida também muito significativa, pois sempre que eu me deslocava dos meus ambientes de trabalho para o universo GEPEIS, percebia que era um momento de desligar o piloto automático e ver além do que estava diante do meu próprio nariz. As discussões, as leituras me provocavam intensamente. Desfiz algumas certezas, e aí surgiram novas perguntas para velhas respostas. Ainda recordo, logo que comecei a participar do Grupo, em um dos encontros, após expor uma situação com meus alunos perguntei (com meu caderno na mão, pronta para anotar uma explicação): Como devo proceder numa situação dessas? A professora Valeska imediatamente respondeu: “Não há uma receita pronta, não temos como fazer um manual de instruções”.

Depois dessa e de outras provocações me senti livre. Compreendi que não há como padronizar, homogeneizar, encontrar fórmulas prontas para educação, que é por excelência um lugar complexo e imprevisível.

Assim, através da convivência neste ambiente não só acadêmico, mas essencialmente afetuoso e acolhedor, encontrei outras formas de viver a escola em ambos os espaços que atuo. Além disso, venho aprendendo muito com a base teórica do grupo que é o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982). Imaginário esse que compreende as significações imaginárias e símbolos que criamos em nossa sociedade.

No entanto para o autor, as instituições, suas regras, mitos, costumes, crenças é fruto das representações que construímos imaginariamente. E essas representações ao se consolidarem como verdades na sociedade constituem o que Castoriadis (1982) denomina imaginário social instituído, ou seja, instituído é o que está posto, o que vai ditar as regras, as leis, determinando o que é certo o que é errado. Por outro lado, se a sociedade se institui ao criar seus próprios sentidos e significados, também ela pode ser instituinte ao criar novos sentidos e representações. Este movimento que impulsiona mudanças e re(invenções) o autor chama de imaginário instituinte. Neste sentido, “a instituição da sociedade pela sociedade instituinte apoia-se no primeiro estrato natural do dado – e encontra-se sempre (até um ponto de origem insondável) numa relação de recepção/alteração com o que já tinha sido instituído (CASTORIADIS,1982, p. 414).

A partir disso, passei a pensar a escola como uma instituição imaginária criada por nós e refletir sobre suas questões instituídas e instituintes. Sobre a possibilidade de transformações e a desconstrução de práticas construídas e enraizadas na escola há muitos anos. Assim, num exercício instituinte, a cada viagem, nos 440 km rodados, minha imaginação rolava solta. Imaginava um jeito novo de ser professora. Da professora instituída que está à frente de seus alunos, que ronda as classes enfileiradas, que não sobrevive sem o giz e o quadro, ou os slides, surgia uma reinvenção do meu papel na sala de aula, o de estar junto e misturada com meus alunos na condição também de aprendiz, assim como no embalo da música que meu pai cantarolava para eu dormir, cantando “a beleza de ser uma eterna aprendiz”. E como na fotografia abaixo, que registrou eu e minha aluna encenando a peça teatral *Abelhinha Abelhuda*.

Figura 2 – Imaginário Instituinte



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Seguindo a trilha de uma eterna aprendiz, em 2016 ingressei no Mestrado em Educação na UFSM e a pesquisa tornou-se mais um desafio. Ser mestranda em educação implicava dar conta de teorias que ainda me eram desconhecidas, já que não sou egressa da Pedagogia. E essa foi a oportunidade de estudar autores que até então só conhecia por nome e, principalmente, de experimentar o novo.

Um “novo” que foi se apresentando cada vez mais, principalmente quando pude ter a oportunidade de entrelaçar minhas leituras com o vivido daqueles que colaboraram com a minha pesquisa.

Nesses momentos pude ampliar meus pensamentos e colocar em exercício o imaginário radical, capaz de questionar o instituído. Assim, a pesquisa levou meu pensar além, a criar, a realizar leitura de contextos, a buscar entender melhor o mundo.

## 2 INÍCIO DA AVENTURA: O ENCONTRO COM O TEMA

“O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior é o que a vida me ensinou. Isso me alegra um montão”  
(Guimarães Rosa).

Essencialmente gosto de presenciar, de ver, de ouvir tudo que se relaciona com “a escola” e com “ser professor”, gosto dos corredores da escola um trombar com alunos, dos rumores que vem de uma sala de professores, do aroma que vem da cozinha e dos refeitórios de uma escola, da biblioteca, só não gosto de ouvir a sirene tocar para sinalizar os períodos de aula, barulhenta severa, controladora. Sobretudo gosto dessas gentes que circulam nesse espaço/tempo, alunos, professores, gestores e familiares.

Nesses encontros diários de vidas pulsantes podemos testemunhar tantas histórias, sonhos, desejos, silêncios, superação, conquistas, desesperança. Gente de todos os jeitos com seus trejeitos, tem o animado, o parado, o acelerado, o falante, o quieto, o estiloso, o provocador. Estar horas a fio com essa gente no decorrer de um ano letivo é um curso intensivo de humanização. Assim, poderia resumir o meu encontro com a temática escolhida, pois na minha experiência tão intensa como professora da rede pública de ensino é inexorável não me lançar as reflexões, aos questionamentos que ela me provoca. Pois concordo com Monique Silva (2013, p. 23) em que acredita que:

Toda a produção tem um quê de auto-biografia, algo de re(invenção) de si, nela está impresso aquilo que nos atravessa. Pesquisamos o que nos movimenta, analisamos, por mais neutros que possamos ser, com os óculos das nossas singularidades.

E assim carreguei e carrego esses questionamentos para a universidade e, confesso, até para minha casa, trocando ideias com meu marido e minha filha e também para o *happy hour* com as amigas.

Assim, logo que iniciei minha carreira docente cheguei na escola com muito entusiasmo, bem acolhida, adentrei num terreno que parecia ser meu há muito tempo, mas como todo o professor principiante tinha (e tenho) muitas dúvidas, incertezas, sobre como, o que, de que forma mais adequada aquela realidade deveria ministrar, planejar e avaliar minhas aulas.



Dessa maneira, aguardei ansiosamente a formação continuada na escola que era realizada mensalmente para que pudesse dialogar, trocar ideias, refletir sobre nossas práticas na escola, no entanto não foi como esperado, muitas informações burocráticas, lista de deveres e obrigações e quando alguma discussão mais proveitosa se aproximou “a formação” que se transformará numa “reunião” tinha se findado, restava aguardar o próximo mês e as três horas mensais destinadas pelo governo para formação continuada. Bastou essa experiência para que despertasse meu interesse em pesquisar sobre a formação continuada.

E, pensando nessa temática, já dormi e acordei refletindo sobre a sua relevância, suas significações para os professores, na possibilidade de inovações, etc. Assim, estive durante um bom tempo quase certa de que sobre esse tema eu me debruçaria até o final do mestrado. Porém, com o tempo ao invés de fazer perguntas, levantar hipóteses, passei a construir respostas, sobre formação continuada na escola e assim elaborei possibilidades de outras práticas, junto com a gestão da escola passei a sugerir e colaborar com estratégias para ressignificar a formação continuada. Assistimos filmes, propomos leituras, fizemos enquetes com os alunos, a leitura das narrativas dos alunos foi um momento muito proveitoso que oportunizou conhecê-los melhor, entre outras atividades.

Esse relato até poderia ser um tema de dissertação, mas ele foi se esgotando para mim quando para todos os questionamentos me suscitavam soluções. Estava na hora de tomar outro rumo, então como disse Guimarães Rosa no verso em epígrafe “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando” surgiram novas afetações, assim posso dizer.

Tudo começou por uma premissa básica no reino das escolas: “professor reclama de aluno, aluno reclama do professor”. Para exemplificar, numa roda de conversa, ouvia meus colegas professores do Ensino Médio a comentar o quanto não compreendiam “o aluno do capuz”: “Ele é quieto, não esboça nenhuma reação, pouco olha nos olhos”, e assim a conversa rolou solta. Outros alunos foram sendo mencionados: *os que viviam com fone de ouvido, os que não se desligavam do celular, os que dormiam na classe*, “o fulano e o beltrano parecem estar no mundo da lua”, assim surgiu também comparações com alunos do ensino fundamental “os alunos do fundamental se encantam mais com as coisas”, entre vários outros comentários comuns quando se trata dos adolescentes e jovens estudantes.

De outra maneira, como professora conselheira de uma turma do primeiro ano tive que fazer um relatório juntamente com os alunos contendo suas reivindicações, sugestões, elogios em relação aos professores em um referido trimestre. E como previsto, muitas reclamações dos alunos para com os professores. É claro que controvérsias é normal e saudável em toda a relação humana, mas algo ficou me cutucando durante um bom tempo, foi ter percebido um conflito, uma lacuna na relação professor-aluno e que vai ao encontro do que Charlot (2001) já indicou que o professor tem uma expectativa em relação ao ato de estudar e o aluno outra.

Diante disso, surgiu o meu interesse em conhecer quais os imaginários dos professores acerca da docência no Ensino Médio. Talvez estejas se perguntando: Por que os imaginários dos professores e não dos alunos? Em primeiro lugar, ao pensarmos à docência impreterivelmente o aluno também estará presente nas reflexões, pois um não existe sem outro.

E por último, ao observar que a condição de ser professor do Ensino Médio aporta imensos desafios, carrega cobranças diante da complexidade que demanda a formação dos jovens e adolescentes que estão florescendo para a vida e ainda tem que lidar com as condições adversas da sua profissão que o colocam em uma situação de baixo estatuto social me levaram a querer compreender e problematizar: como enfrentam tudo isso? Com que contornos? Como significam a sua docência neste nível de ensino?

## 2.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO SOB AS LENTES DO IMAGINÁRIO SOCIAL

Utilizo-me das lentes do imaginário social ao corroborar com o pensamento do filósofo grego Cornélius Castoriadis em que o autor considera que tudo o que se apresenta no mundo histórico-social está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico, mas não se esgota nele.

Os atos reais, individuais ou coletivos- o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade, os inumeráveis produtos materiais os quais sem eles nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre diretamente) símbolos, mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Assim, acredito que há um universo simbólico que permeia a docência no Ensino Médio, considerando que os sujeitos envolvidos nessa realidade a simbolizam e a significam. Significações que ao se consolidarem como verdades, regras, são denominadas por Castoriadis como imaginário social instituído,

o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-la ou substituí-la por outra (CASTORIADIS, 2004, p. 130).

Na docência do Ensino Médio as significações sociais imaginárias instituídas podem ser exemplificadas, quando há uma reprodução da mesma forma de atuação dos professores durante anos, distribuição das aulas em períodos, em disciplinas, avaliações através de provas.

Conteúdos, a disposição das classes na sala, a utilização das novas tecnologias, calendários escolares, currículos, planos de ensino entre outras ações ou objetos que compreendem a rotina de uma escola podem ser compreendidos através da dimensão imaginária, pois tudo isso que se apresenta no contexto escolar carrega simbolismos e significações sobre a educação, a docência de uma determinada sociedade.

Porém como vimos na citação acima essas significações imaginárias instituídas, podem ser substituídas, alteradas, através de mudanças históricas e novas criações. Essa capacidade humana de poder criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais Castoriadis (1982) define como o imaginário instituinte.

Assim, o imaginário social instituinte é ruptura com a realidade já instituída. Neste sentido, ao nos remetermos a docência no Ensino Médio poderíamos considerar como instituinte a capacidade de questionar, de criar outras formas de relação entre professores e alunos, novas experiências e vivências que contraponham a realidade instituída no Ensino Médio.

Dessa maneira, o mundo social é cada vez mais constituído e articulado pelo um sistema de significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do chamado *imaginário efetivo (ou o imaginado)*. É só apenas a essas significações que se pode compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade” (CASTORIADIS, 1982, p. 177).

Assim, através da leitura do imaginário social, isto, é o que está posto, instituído, na docência daqueles que atuam no Ensino Médio busquei compreender os sentidos, as significações imaginárias que vêm sendo construídas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, nos seus contextos sócio-histórico, no decorrer de suas trajetórias de vida e profissional.

Dessa forma, através da lente do imaginário pretendi, com esta dissertação, contribuir com a formação de professores do Ensino Médio. Considerando que através dessa pesquisa pude me aproximar a realidade vivida daqueles que atuam neste nível de ensino, aguçando o olhar para aquilo que nem sempre está visível, pois assim como Silva e Oliveira (2016, p. 174) também acredito que

[...] perceber as pessoas, a sociedade e suas relações a partir do imaginário é apreender o simbolismo, as significações que estas carregam, num processo que vai além das considerações formais. Mas para isso é preciso que agucemos nosso olhar às dinâmicas que nem sempre estão facilmente visíveis, pois somos movidos por correntes instituídas e instituintes de significações imaginárias.

Por isso, foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa uma escuta sensível, sem julgamentos e comparações. Vale ressaltar que os imaginários, as emoções, as opiniões são dos colaboradores da pesquisa, e a atenção deve ser dada ao que o outro deseja comunicar, principalmente, para os resultados não se revelem o imaginário do pesquisador.

### 3 TESSITURAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

#### 3.1 ENCONTROS E DESENCONTROS NO ENSINO MÉDIO

Ao ser tomada pelo desafio de (re)pensar à docência no Ensino Médio após alterar o tema do projeto no final do segundo semestre do mestrado pude observar, nesse meio tempo, que uma coisa é “ser professora”, estar imersa no dia a dia da sala de aula, ter que dar conta da organização das aulas, de responder as dúvidas dos alunos, etc.. Outra é estar fora desse cenário, num momento de suspensão, em um processo de reflexão, de leitura, de investigação. Pois é desse outro encontro com o Ensino Médio que tratarei por aqui, ou seja, um encontro que vem acontecendo na direção da pesquisa e também tem me servido como um movimento formativo pessoal e profissional.

Essa última questão me fez lembrar da afirmação de Gilles Ferry (2004, p. 55-56) acerca do conceito de formação: “*Pero no se hacen las dos cosas al mismo tempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo*”. Segundo o autor para que a formação tenha lugar é preciso de espaço, tempo e relação com a realidade. Então, neste espaço e tempo venho encontrando e (re)descobrimo muitas coisas sobre o universo do Ensino Médio seja sobre os alunos, políticas, e os professores, essa última será o foco da minha investigação.

Tão logo ao partir em busca de literatura sobre essa temática escutei muitas vozes ecoando sobre a extrema urgência de olhar para este nível de ensino. A maioria das pesquisas realizadas pelos estudiosos do Ensino Médio como Juarez Dayrell (2011, 2014), Nora Krawczyk (2011, 2014, 2016), Geraldo Leães (2011), Inês Teixeira (2011, 2014) e outros, apontam que esse nível de ensino provoca os debates mais polêmicos, seja pelos problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade, como veremos a seguir.

Apesar de alguns avanços como o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final do ensino básico que foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) em 2013, há muitas outras batalhas pela frente, como o abandono escolar, a efetiva universalização, a falta de infraestrutura das escolas, melhorias nas condições de trabalho dos docentes, políticas e projetos que garantam a participação de todos os atores envolvidos e não apenas projetos de interesses somente dos governantes.

Assim, ao pesquisar sobre a trajetória do Ensino Médio no Brasil constatee uma história de muitos retrocessos e poucos avanços e esses ocorreram tardiamente, além de diversos episódios que refletiram em políticas educacionais que privilegiavam minorias em detrimento de maiorias. A começar quando o Ensino Médio se estruturou definitivamente como ensino regular no país em 1942 pelo Decreto nº 4244, tratava-se de uma proposta de concepção dualista que denotava uma educação para as elites e outra para as camadas populares.

Esta configuração cumpria uma dupla função. De um lado a mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Ou seja, o Ensino Médio assim constituído mantinha a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

Outro exemplo foi a Lei Nº 5692/71 em que o governo federal sob um discurso de modernização do ensino e inserção dos jovens no mercado de trabalho transformou todo o 2.º grau em ensino profissionalizante. Assim, essa reforma no Ensino Médio pretendeu obter mão de obra qualificada para atender as demandas do processo de modernização do sistema produtivo que ocorria na época. Uma de suas características foi a divisão do currículo em duas partes uma formação geral e outra formação específica. A formação específica foi programada de acordo com habilitações na área de agricultura, indústria ou de serviços, com isso, disciplinas como Filosofia desapareceram do currículo por falta de espaço na grade curricular (GHIRALDELLI Jr.,1990). Assim ocorreu até que a Lei 7024/82 tornasse o ensino profissional facultativo.

Nesses episódios, e mais alguns que veremos adiante, demonstram que muitas dessas reformas sempre foram afunilando para um discurso que coloca a importância do Ensino Médio para ingresso dos alunos no mercado de trabalho e na universidade, ficando a proposta de uma formação integral, emancipatória e humanizadora apenas como pano de fundo.

Neste sentido, Oliveira (2005, p. 20) aponta que “faltam identidade e definições em torno da função do Ensino Médio: ora ensino propedêutico, ora profissionalizante, mas nem profissionalizante, nem propedêutico e sim uma transição entre o fundamental e o superior”.

O debate em torno dessa dicotomia, formação geral ou profissional, permanece à medida em que cada vez mais há exigência de níveis elevados de escolaridade, seja para a conquista de um emprego ou pela necessidade de novos conhecimentos diante da dinamicidade das inovações tecnológicas, e com isso, reforça-se a ideia da importância da educação escolar.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, em 2012, o governo implantou o Ensino Médio Politécnico, no sentido de atender as demandas do século XXI, e dentre outras justificativas, apontava que essa reestruturação buscava construir uma identidade para o Ensino Médio.

Além do aporte de investimentos para a ampliação e recuperação da rede física das escolas, do investimento na formação e valorização do magistério, há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

Segundo o documento norteador da implantação do Ensino Médio Politécnico (Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, e Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio - 2011-2014, Rio Grande do Sul, 2011) a politecnicidade compreende o domínio intelectual da técnica, e ao valer-se dos preceitos de Gramsci (1978) traduziram-na também como uma educação “integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14). No entanto, a ideia era que embora o Ensino Médio Politécnico não profissionalizasse, deveria estar

enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Com isso, a ideia era que fossem articuladas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares nas dimensões da Ciência, Cultura e Tecnologia e Trabalho, para que dessa forma o estudante fosse capaz de apropriar-se e construir um conhecimento que embasasse e promovesse a inserção social da cidadania.

Porém, apesar da proposta de politecnicia parecer uma luz no fim do túnel para superar a ideia de um Ensino Médio voltado para o mercado de trabalho ou ingresso na universidade, em alguns pontos do documento surge o intuito de atender as demandas da economia:

O Ensino Médio propõe uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Mesmo assim, ainda pode-se dizer que a politecnicia como princípio organizador dessa proposta de Ensino Médio foi um avanço para aquela época, pois sempre que surge uma reforma no ensino ela provoca reflexão, discussões e debates, além de ter como foco a formação integral do educando.

Além disso, sabemos que não basta apenas um dispositivo normativo para que uma política educacional seja implementada numa determinada escola, é necessário haver compreensão dos sujeitos envolvidos, diálogo, interpretação, bem como a adaptação para cada contexto escolar. Ou seja, que haja o exercício de autonomia para que o imaginário instituinte possa transformar o instituído (CASTORIADIS,1982).

Após dois anos do término do Governo de Tarso Genro, a nova gestão substituiu o Ensino Médio Politécnico por uma nova política educacional de Reestruturação do Ensino Médio. Com base nos preceitos de Cortella (2014), o documento norteador dessa reestruturação no que diz respeito à concepção de currículo entende

que o conhecimento deve mobilizar os educandos a se reinventarem, recriarem-se e se renovarem no processo de aprender, objetivando a aquisição de habilidades em alfabetização, em matemática, em habilidades analíticas e em resolução de problemas, bem como em habilidades de alto nível cognitivo e em habilidades interpessoais e sociais, de valores e atitudes que lhes permitam constituírem-se cidadãos conscientes, aptos a resolver desafios locais e globais (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 7).

No entanto, a estrutura do Ensino Médio no Rio Grande do Sul passou a ter uma visão de Currículo com base nas competências, essas deverão ser “alcançadas através de projetos e resolução de problemas, tarefas complexas e desafios que



incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 9). Para isso, os professores deverão articular possibilidades de atividades integradas através da organização de situações didáticas e atividades que tenham sentido para os educandos. E contemplar em seus componentes e áreas do conhecimento temas como, saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescente, preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, étnico-racial, regional e demais temas transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 10).

Percebe-se que o enfoque por competências está sempre presente no discurso das políticas educacionais, porém alguns educadores, autores, pensadores da educação o consideram como um ponto negativo no sistema educacional. Segundo eles, as competências pressupõem uma lógica individualista ao privilegiar os êxitos do aluno, instigando a competitividade, colocando uma visão de aprendizagem com base na “superação pessoal em detrimento da solidariedade” com o viés de avaliação semelhante ao do mercado laboral, os melhores terão maiores compensações econômicas e status (MIGUEL, 2015, p. 82).

Esse não é um enfoque restrito ao Ensino Médio do Estado, são pressupostos presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), implicitamente nas DCNEM (Diretrizes Curriculares do Ensino Médio) entre outros e também na reforma da atual proposta do Governo Federal para o Ensino Médio. Reforma que foi motivo de efervescentes discussões, desaprovações por parte de professores e alunos, inclusive um dos motivos das ocupações nas escolas de Ensino Médio e universidades, mas que foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei Nº 13.415/2017 a toque de caixa.

Nessa reforma o currículo é composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. A BNCC (MEC, 2017, p. 15) tem como um dos fundamentos pedagógicos os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências. A justificativa para tal fundamento é pautada no exemplo de diversos países que adotaram em suas reformas e que esse é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (Unesco) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Neste sentido, é necessário estar atento aos significados que podem ser atribuídos ao “desenvolvimento de competências”, pois nos documentos oficiais de regulação do ensino no país aparecem com ambíguas definições. Como podemos constatar acima há uma preocupação da BNCC com o êxito dos estudantes nas avaliações internacionais, assim podemos aportar o sentido de competências à competitividade e o ranking entre as instituições.

Além disso, é possível perceber a presença de um imaginário social que relaciona as competências com a capacidade do aluno ser empreendedor, solucionador de problemas, utilizar conhecimentos para aplicá-los em decisões, obter resultados. Assim, o estudante que atende a essas capacidades é o que vai se colocar em melhores condições para o mercado de trabalho.

Por outro lado, os documentos oficiais também apontam as competências de valores éticos, estéticos, valorização da diversidade, exercício da democracia, criticidade e solidariedade, mas é importante salientar que apesar disso sempre surge nos textos o lado excludente das competências, o de ser competente ou não.

Além disso, uma das contradições mais aparente e discriminatória na atual Reforma do Ensino Médio é a exigência da competência de agir com princípios éticos e democráticos (MEC, 2017, p. 19) quando o aluno não poderá democraticamente optar por uma formação integral, “nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que isso dependerá das propostas e condições concretas de cada estado” (KRAWCZYK, 2017, p. 6). Assim, quem definirá os itinerários formativos serão os governos estaduais, eles que vão decidir de acordo com o que considerarem relevante para o contexto e a economia local.

Porém, percebe-se cada vez mais a falta de protagonismo dos professores e jovens estudantes do Ensino Médio na construção das políticas educacionais do país. Cabe aqui trazer um imaginário social acerca da escola representado na fala de um estudante do Ensino Médio no documentário Nunca Me Sonharam:

muita gente diz que a escola é dos alunos, mas a escola não é dos alunos. A escola é do governo, é deles. Você não pode tomar nenhuma decisão na escola. Então não é sua uma coisa que você não pode fazer o que quer. Não é sua. Apenas está participando daquilo ali, mas não é seu (RHODEN, 2017, 43:07 min).

No entanto, num movimento instituinte esse protagonismo pode ser construído no espaço escolar através de diálogo, discussões e pela busca de entendimento de como ocorreram e ocorrem esses processos históricos desiguais dos quais professores e alunos são vítimas em nosso país.

Um exemplo de que esse protagonismo é possível nos foi dado pelos próprios estudantes de escolas públicas em 2015 que ocuparam suas escolas para lutarem por melhorias na educação e contra retrocessos. No Brasil este movimento social, inspirado nas ocupações das escolas que ocorreram no Chile, iniciou no estado de São Paulo quando os estudantes secundaristas pressionaram o governo e derrotaram o projeto de fechamento de escolas. Um movimento que se espalhou pelo país e dos principais focos das escolas ocupadas era a contestação contra a PEC 241 - que tinha a finalidade de congelar por 20 anos os gastos em educação e saúde, contra a reforma do Ensino Médio e contra o projeto de lei "Escola sem partido".

O movimento das ocupações das escolas no país pode ser observado como movimento instituinte na educação. Considerando que as ocupações configuraram-se num movimento em que os alunos sentiram-se realmente parte da escola ao viverem ali um espaço democrático em que todos tinham voz, diferente do que costuma ser a própria escola. Assim, as ocupações além das suas pautas de reivindicações puderam nos mostrar uma outra forma de tomar decisões para além da maneira vertical como se decidem as coisas.

As ocupações transformaram-se num exemplo de construção coletiva. Nas ocupações os alunos tinham que organizar sua alimentação, comunicação e da conservação e limpeza das escolas. Além disso, realizavam oficinas com temáticas que geralmente não tinham em seu cotidiano escolar, atividades que incluíam debate sobre a situação política do Brasil, teatro e cinema.

Neste sentido, a pesquisadora em educação Professora Valeska Oliveira ao relatar em seu artigo intitulado "*Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores*" a experiência com alunos da Pedagogia da UFSM ao observarem o movimento das ocupações nas escolas de Santa Maria através dos documentários produzidos pelos próprios estudantes das ocupações observou:

Mas é certo que as escolas ocupadas estão trazendo novas formas de manifestação, de outras relações de poder, de outras formas políticas e de produção de movimentos sociais. Outras formas que possam provocar mais professores, que assistiram assustados, a resistência e o envolvimento de alguns estudantes, rotulados como incapazes ou pouco produtivos na lógica atual da escola. As ocupações documentadas têm muito a nos ensinar de processos democráticos. Que ainda estamos aprendendo nesse país. Isso aqui, pode estar virando Brasil (OLIVEIRA 2017, p. 105).

Um aprendizado que deveria ter sido levado adiante, pois é urgente a necessidade de mobilizarmos vivências democráticas neste país, a começar pela escola dando voz aos estudantes, não os deixando de fora das decisões da escola e inclusive de opinarem sobre o processo de aprendizagem.

### 3.2 DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ASSINALANDO ALGUMAS IDEIAS DA SUA CONDIÇÃO

Sobre ser professor no Ensino Médio recordo-me aqui de uma prosa que tive há um tempo com uma professora minha conhecida.

- *Vais começar a lecionar?*
- *Sim!*
- *Para que turma?*
- *Alunos do Ensino Médio regular.*
- *Ainda bem, é mais fácil é lidar com os mais adultos. Passa no quadro eles copiam, elabora uma atividade eles baixam a cabeça seguem fazendo, pelo menos a maioria. Alunos do Ensino Médio são menos dependentes que os do Ensino Fundamental.*

No ponto de vista dessa professora, ser docente do Ensino Médio é algo mais simples que lecionar no nível fundamental porque o esforço é menor do que o exigido com crianças. O que se percebe aqui é que, o que delineia a docência no Ensino Médio, ou em qualquer outro nível de ensino, na realidade, é o sentido que cada professor atribui ao seu ser e fazer docente. Assim, também há professores que entendem que lidar com adolescentes e jovens é complexo e bastante desafiador.

Por isso acredito que quando estamos pesquisando a docência não convém buscar um perfil de professor ou tentar enquadrar a docência em um conceito, segundo Fanfani (2010, p. 1) “*o mesmo objeto social pode ser construído de formas diferentes*”, ou seja, em relação à docência o autor pontua, “*la relación que cada uno*

tiene com el objeto (en este caso el oficio docente) condiciona una determinada visión del mismo”<sup>1</sup> (2005, p. 26).

De outra maneira, desconsiderar a heterogeneidade de sentidos atribuídos à docência seria cair na tentação de ser prescritivo, isto é determinar uma forma ser professor, uma forma de fazer educação. Além disso, formas fixas e invariáveis não condizem com a docência e a educação que estão inseridas em processos históricos e sociais que se alteram.

No entanto, existem algumas questões que são comuns, corriqueiras aos professores que atuam no Ensino Médio, as quais apresento aqui:

A primeira questão foi expressa no diálogo acima lidar com “os mais adultos”, ou seja, refere-se ao público do Ensino Médio os jovens e adolescentes. É inevitável que o professor do Ensino Médio esteja imbricado na convivência e relação com jovens e adolescentes, “são interações dos adultos (os mestres) com as juventudes, com a cultura juvenil, diferentemente da experiência dos colegas que trabalham com crianças, com outros adultos e com idosos” (TEIXEIRA, 2014, p. 18). Contudo, independentemente das variadas formas de atuação dos professores do Ensino Médio, eles atuam para as juventudes, um grupo diverso, de diferentes origens sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero, de diversos estilos, marcados por suas roupas, tatuagens, *piercings* ou expressões culturais como os funkeiros, hip hop, roqueiros.

Ademais, nativos da era tecnológica, sempre acompanhados dos seus aparelhos eletrônicos, celulares, tablets etc... Interligados nas redes sociais, imersos na cibercultura. Além disso, considerando o contexto social e de classe em que estão inseridos, eles encontram-se em processo de fazer escolhas, de busca por uma identidade profissional, do curso que desejam ingressar no ensino superior, se prosseguirão ou não os estudos e há também os jovens estudantes trabalhadores que almejam um futuro melhor através da aquisição do diploma.

No entanto, as marcas dessa relação entre o professor e seus adolescentes e jovens, assim como ela vem sendo percebida nos dias de hoje serão aprofundadas na próxima subseção.

Eis a segunda questão, o que ensinar a esses jovens? Não se trata de um relatório dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, Matrizes ou Bases

---

<sup>1</sup> A relação que cada um tem com o objeto (neste caso o ofício docente) condiciona uma determinada visão do mesmo.

Curriculares das redes de ensino, mas relacionei algumas das principais demandas que sempre chegam aos professores do Ensino Médio e que podem estar ou não relacionadas nesses documentos.

Neste sentido, tem uma palavra que é incessantemente pronunciada no ambiente do Ensino Médio: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os professores veem-se frequentemente pressionados a priorizar os conteúdos cobrados nessa prova. E para os professores da rede pública essa pressão vem acompanhada da culpabilidade, apontada pela mídia, instituições, famílias dos estudantes mediante os piores resultados nesse exame ficar por conta dos alunos oriundos do Ensino Médio público.

Além disso, outro aspecto que configura uma reivindicação aos docentes do Ensino Médio é a preparação de seus alunos para o trabalho, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) no seu artigo 35 e sendo uma das finalidades deste nível de ensino, sendo também um discurso comum de pais e alunos, políticos que acreditam que a conclusão do Ensino Médio possibilitará a garantia um emprego.

Afinal, concordando com Arroyo (2014, p. 68) “o Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar rígido em função do seu papel de preparar para o vestibular-ENEM, para o trabalho”. Porém, pesquisadores em educação, a legislação educacional e outros documentos balizadores do sistema educacional apontam também para o dever de se ofertar uma formação integral humana e cidadã, como está especificado nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio no Artigo 3º inciso III, (MEC, 2012) “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Esta atribuição de instigar o aluno a pensar, a ser criativo e ético é apontada como um importante papel do professor e está presente nos discursos de diversos segmentos da sociedade, na universidade, na escola, nas falas dos especialistas em educação e na mídia, etc. Nos parece uma velha história repetida, porém é de fato essencial para os alunos e desafiadora para os professores.

Dessa forma, são esses alguns dos deveres e prioridades que preponderam sobre o professor do Ensino Médio quando trata-se do que ensinar, do que priorizar em seus planos de ensino, na sua prática.

Porém, no dia a dia da sala de aula no cerne das relações intersubjetivas<sup>2</sup> com seus alunos, os professores vão vivenciando o ensinar e aprender, incorporando currículos estabelecidos pelas normatizações ou os mesclando com outras possibilidades, inovando-os. Cada docente nos seus espaços e realidades, nas suas experiências, leituras de mundo, nas suas condições laborais, contando com a estrutura física das escolas que atuam, materiais didáticos e tempos disponíveis para estudo e pesquisa vão tecendo suas práticas de ensino.

E as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio? É importante ressaltar que as condições laborais dos professores variam de acordo com cada rede de ensino, privada ou pública, estadual ou municipal e por isso não se pode generalizar as realidades. Mas a pretensão desta pesquisa foi de investigar a rede pública de ensino estadual do RS no município de Alegrete.

Os professores do Ensino Médio da rede pública são uma das categorias de trabalhadores mais desvalorizadas e com salários mais baixos e com maiores índices de absenteísmo e adoecimento (TEIXEIRA, 2011, p. 20). Esse cenário pode ser percebido nas constantes manchetes dos noticiários do país, são greves, reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, violência de alunos contra esses professores entre outras situações. Com isso o que percebemos é a inevitável exposição de muito desses professores a uma sensação de desigualdade, não somente pelo salário, mas também por questões subjetivas e simbólicas devido as poucas expectativas de reconhecimento e status ocupacional associado ao seu trabalho (FANFANI, 2005, p. 18).

Diante dessas situações iminentes ao professor do Ensino Médio poderíamos pensar que estamos batendo na mesma tecla há muito tempo, que não há novidade e sim uma repetição de algo que já foi muito discutido. Porém não acredito que os processos da educação escolar, da docência sejam estáticos, pois eles se alteram e como afirma Teixeira (2014, p. 22) “[...] professores e docência não são substâncias”.

Neste sentido, tratam-se de historicidades inseridas nos processos econômicos, sociais, políticos, culturais mais amplos das sociedades e dos grupos. E por isso a necessidade de estar sempre refletindo, ressignificando e pesquisando,

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao conceito da pesquisadora Inês Teixeira (2014, p. 18) em que relações intersubjetivas trata-se da interação e convivência do professor com crianças, adolescentes, adultos e jovens, sendo essa a origem da existência dos docentes.

além do mais como aponta Oliveira (2000, p.) “*problematizar o que já foi dado como explicado, como compreendido, como verdade possível, este sim, se constitui num verdadeiro desafio*”

### 3.3 APRESENTANDO CONTEXTOS: APONTAMENTOS SOBRE O MAGISTÉRIO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Apresento neste texto alguns recortes de questões fundamentais na carreira de um professor no contexto da rede estadual do Rio Grande do Sul e que auxiliam na compreensão sobre do cenário que estão inseridos os sujeitos pesquisados.

Ainda que a desvalorização do professor seja uma discussão recorrente no meio acadêmico e em outros setores, acredito que esse assunto não deve ser esgotado. Não podemos fechar os olhos para esses sujeitos que são vítimas da desigualdade social e compõem o cenário da desvalorização da educação neste país. Pelo contrário, ainda há muito que discutir e (re)pensar sobre a docência em tempos sombrios. Penso que problematizar essas vivências auxilia na busca de uma reconfiguração das condições de trabalho que lhes são impostas.

Para Fanfani (2010) “condição docente” é útil para denominar um estado do processo de construção social do ofício docente. No entanto, para uma análise da condição docente torna-se prudente considerar o contexto, as peculiaridades, fatos históricos e sociais de cada grupo. Por isso, observamos ao leitor que a condição docente não é homogênea e pode se diferir de acordo com suas esferas, municipais, estaduais e federais. Assim, podemos dizer que nem todas as redes de ensino desvalorizam seus professores, seja no sentido objetivo, salários, planos de carreira, quanto subjetivo, em que o professor é referência e possui lugar de destaque e representatividade na comunidade. Além disso, o autor alerta para a importância de incluir nestes estudos as dimensões subjetivas, representações, valorações, opiniões, expectativas dos professores. Por isso, apresento aqui alguns enredos do magistério estadual do RS.

Não é difícil constatar que a situação dos professores que atuam na rede estadual do Rio Grande do Sul vem sendo bastante problemática. Basta acompanharmos os noticiários para percebermos que eles passam por uma crise na valorização de sua profissão. A falta de reajuste salarial, pagamentos atrasados, o não cumprimento do Piso Salarial Nacional, entre outras questões que vem afetando



as condições de vida pessoal e profissional dessa categoria de trabalhadores. Segundo o Sindicato dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul- CPERS,

Os educadores do Rio Grande do Sul, estão sem reajuste desde 2014. Recebem apenas 51,3% do Piso, conforme definição do Piso Nacional Salarial Nacional o valor é de R\$ 2.455,35 para recebê-lo a categoria teria que ganhar 94,84% de reajuste. Ainda de acordo com a inflação do período (novembro 2014 a janeiro 2018), o reajuste necessário para os salários dos educadores gaúchos seria de 22,73%. Os professores de outros estados que tiveram o reajuste pelo Piso do Magistério de 2014 a 2018, receberam 44,19% enquanto os educadores do RS tiveram 0% do reajuste (CPERS, 2018, p. 2).

Aliada a essas questões outras tantas, como o cumprimento de cargas horárias exaustivas, pouco tempo para planejamento das aulas, falta de estruturas nas escolas e adoecimento dos professores representam uma parte dramática do cenário da docência da rede estadual do RS. Esses episódios convergem com o que Fanfani (2005) constatou há mais de um década em relação a categoria dos professores, o seu empobrecimento e a perda de posição na estrutura social.

Neste sentido, fazendo um entrelaçamento com o simbólico a partir de Castoriadis (1982), o salário, o contracheque ou um documento como o Plano de Carreira do Magistério, por exemplo, tornam-se símbolos, ou seja, símbolo de direitos dos trabalhadores. Assim, nesses fatores tão reais e objetivos compostos por números e normas instauram-se o simbolismo. A relação simbólica pode estar presente através do sentimento de reconhecimento ou não que os professores atribuem estar sendo dado ao seu trabalho, a sua dedicação ao seu esforço. Para Castoriadis (1982, p. 142)

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos- o trabalho, o consumo, a guerra, o amor a natalidade- os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Observamos na tabela abaixo a remuneração dos professores em início de carreira com jornada de trabalho de 40h semanais dos estados da região sul do país, conforme dados extraídos das tabelas salariais anexas aos seus respectivos Planos de Carreira:

Tabela 1 – Tabela Salarial dos professores em início de carreira dos estado do sul do Brasil

Habilitação	Vencimento Básico 40h		
	PR	RS	SC
Licenciatura Plena	2831,56	2331,38	2.577,02
Pós Graduação	3539,26	2520,40	2.992,47
Mestrado	6053,68	2520,40	3.315,67
Doutorado	6053,68	2520,40	3.677,45

Percebemos que o estado do Rio Grande do Sul é o que paga menores salários aos seus professores em todos os níveis de formação. Além disso, constata-se que o estado não apresenta incentivo para professores que possuem a titulação de Mestrado e/ou Doutorado, conforme pudemos observar na Tabela. Um professor com licenciatura plena em início de carreira em SC e PR tem respectivamente 10,54 e 21,45% a mais que os docentes gaúchos. Essa discrepância fica ainda maior quando o docente possui maior qualificação, no caso dos doutores de SC e PR que possuem renda 45,91 e 140,19% maior que no RS.

Neste contexto, os salários e a qualificação dos docentes no RS revestem-se de um simbolismo de desvalorização profissional dos professores. Assim, ser professor da rede estadual do RS simboliza aquele(a) que ganha pouco e que passa trabalho na vida. Ainda, um profissional que não tem incentivo a qualificação e não é valorizado pela busca de mais conhecimento.

Segundo Fanfani (2005, p. 17)

*<sup>3</sup>Este complejo cuadro donde se mezclan situaciones objetivas y subjetivas, materiales y culturales, puede provocar reacciones de tipo defensivo (y que combinan dosis variables de decepción, pasividad, escepticismo e inmovilismo) hasta las conductas más activas y agresivas de movilización y lucha social y política.*

Esse retrato se aproxima da realidade dos professores da rede estadual do RS na contemporaneidade. De um lado os professores ativos que realizam paralisações, greves e outras manifestações, de outro, os passivos, desmobilizados que desacreditam na mudança.

<sup>3</sup> Este complexo quadro onde se mesclam situações objetivas e subjetivas, materiais e culturais, pode provocar reações do tipo defensiva (que combina doses variáveis de decepção, passividade, imobilismo) até as condutas mais ativas e agressivas de mobilização e luta social e política.

A passividade pode ter origem na falta de reflexão e de autonomia de sujeitos herdeiros de uma educação acrítica. Assim sendo, se o sujeito não teve uma educação que não lhe instigou a pensar com autonomia e agir a partir de suas necessidades e projetos de vida individual e coletivos, dificilmente será protagonista de um processo histórico. Para Silva e Oliveira (2016), pesquisadoras do Imaginário Social nas produções de Cornelius Castoriadis, observaram que na maioria das escolas houve uma degeneração do imaginário instituinte da sociedade. E ainda apontam que a repressão do imaginário radical (instituinte) de nossos gestores e docentes resultaram na desmobilização dos professores “a ponto de nem greves mais serem mobilizadas com força” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 59). Neste sentido, o imaginário instituinte é a ruptura com a realidade já instituída, ou seja, a capacidade humana de criar, inventar e instituir novas formas e instituições sociais (CASTORIADIS, 1982, p. 414).

Por isso, acredito na importância do exercício da autonomia no contexto educacional. Através dele possibilitamos que os sujeitos sejam participativos nas transformações sociais. E corroboro com o pensamento de Castoriadis que também muito preza a autonomia, pois ela aparece com frequência nos seus estudos. Rieffel (2016, p. 42) ao elucidar o conceito de autonomia de Castoriadis assevera

O exercício desta autonomia está diretamente atrelado ao potencial imaginário do sujeito, que ao possuir subsídios e exercer livremente suas reflexões de mundo e de si mesmo, constrói representações imaginárias que transformam tanto o próprio sujeito quanto a sociedade em que vive. A essas questões Castoriadis dedica a maior parte de suas produções, afirmando que absolutamente tudo que temos, vemos, conhecemos e consideramos como real, são fruto das representações que construímos imaginariamente. Que as instituições que organizam e regem o funcionamento da sociedade são criações imaginárias dos sujeitos que as constituem e ao participarem ativamente dessas instituições, as transformam, criando e recriando, sempre e constantemente, as formas de estruturá-las.

Dessa forma, ressalto a importância de uma constante reflexão, principalmente por parte dos educadores, assim como a compreensão da dimensão simbólica que a sua profissão vem concebendo perante a sociedade. E ainda, o que não se pode negar é que as questões objetivas que envolvem o trabalho docente, como as levantadas acima, afetam diretamente o plano subjetivo. Assim, o professor estando à margem dessa condição docente convive com o baixo status da sua profissão.

Antes de prosseguir essa prosa alerta que, embora tenha percorrido sobre a condição docente, no que concerne a desvalorização do professor, isso não quer dizer que acredito que somente a valorização dos docentes será a salvadora da pátria e resolverá os problemas da má qualidade na educação. São diversos fatores que compõem o cenário desastroso da educação pública neste país. Mas ressalto que os professores no cumprimento de suas cargas horárias, no dia a dia nas salas de aula têm papel fundamental para que os investimentos e as reestruturações no ensino deem certo.

Neste sentido, Inês Teixeira (2007) ao referir-se a uma outra acepção do termo condição docente, em que lhe confere estar pautada na relação entre professor e aluno, ressalta a relevância dessa profissão. Conforme a autora,

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos uma relação. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro (TEIXEIRA, 2007, p. 427).

Nessa relação implica o encargo dos professores de acolher crianças, adolescentes e jovens, apresentando-lhes e interrogando o mundo e isso é uma profunda responsabilidade.

Compreendendo esses fatores poderíamos assegurar o lugar de destaque do professor na sociedade. No entanto, isso nem sempre acontece, conforme foi relatado no acima e confirmado pela pesquisa realizada pela integrante do GEPEIS, Indiara Rech (2016) com professores das rede municipal, estadual e privada. Segundo, os professores, sujeitos da pesquisa, a rede estadual oferece as piores condições de trabalho tendo em vista os parcelamentos dos salários e o grande número de alunos nas salas de aulas. Neste sentido, a pesquisa também revelou que “a imagem que a sociedade institui para representar o professor é o de ocupar o lugar que ninguém quer ter, ou melhor, é ser o que ninguém quer” (RECH, 2016, p. 84). Esses são os efeitos da crise que vive a educação do Estado do Rio Grande do Sul e que se reflete nesse imaginário social acerca do que é ser professor.

### 3.4 O DESAFIO DO ENCONTRO: O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E SEUS JOVENS ESTUDANTES

A vida é arte do encontro embora haja tanto desencontro pela vida...  
(Vinicius de Moraes, Samba da Bênção)

Para início de conversa permitam-me uma reflexão sobre o sentidos que venho auferindo a palavra “encontro” considerando o meu percurso neste processo de construção da presente proposta de investigação.

Em primeiro lugar, a riqueza polissêmica dessa palavra me conduziu a não restringi-la a um sentido único, mas a diversas possibilidades que contemplam o cenário da pesquisa. Quando penso em encontro reproduzo em minha mente sempre uma cena acompanhada de incitação. Encontrar amigos, um objeto perdido, um livro surpreendente, aquela roupa que adorava e não enxergava há anos porque estava escondida no guarda-roupa são exemplos da incitação que provoca o encontro.

Penso que todo o encontro, por mais rotineiro que seja, intrinsecamente causa algum efeito, uma excitação. Como o encontro quase diário dos professores com seus alunos, por mais habitual que pareça o dia a dia da sala de aula há uma excitação presente na possibilidade do inesperado, pois nunca sabemos como vamos encontrar nossos alunos, qual o estado de seus espíritos naquele dia. Neste sentido, acredito que essa é uma forma na qual a palavra encontro define um dos desafios de ser professor, o de estar sempre à espreita do imprevisível.

Assim, o imprevisível nos leva a uma descoberta, esse é outro sentido que refiro-me ao “encontro”. Quando nos deparamos com o imprevisível somos impelidos a uma nova forma de agir e pensar, a uma mudança, a uma criação, e com isso produzimos conhecimento, uma descoberta.

E não para por aí, encontro também possui o sentido de compromisso, quando temos um encontro marcado, temos um compromisso com alguém. E compromisso é coisa séria, é um sentimento. Sentimento que pode ser percebido quando alguém desmarca um compromisso por exemplo, sempre há nem que seja um pingão de frustração.

Além disso, é engajamento, comprometimento, no caso do professor trata-se de um compromisso eminentemente com o ser humano, seus alunos, e no caso do

professor do Ensino Médio com as novas gerações humanas, os adolescentes e jovens.

E por fim, encontro pode também tomar o sentido de junção e ao direcionar essa acepção ao contexto do encontro entre professor e aluno podemos dizer que o encontro é a junção de gerações, de percepções, expectativas, visões entre esses sujeitos.

Neste contexto, associo-me as significações da palavra encontro, acima citadas, como um referente e potencial investigativo quando a relaciono ao encontro entre professor e aluno. Como percebemos, esse não é um simples encontro, é um encontro que merece ser visto no seus sentidos e significações, nas excitações, descobertas, conhecimentos, no reconhecimento de um compromisso e nas tramas das relações intersubjetivas existente entre professor-aluno como se refere Inês de Castro Assunção Teixeira (2011).

Dessa forma, busquei dialogar com aqueles autores, pesquisadores que vêm se debruçando sobre questões que permeiam a relação dos professores com o público Ensino Médio. Partindo assim de uma visão geral para posteriormente adentrar no campo empírico e assim aprofundar a investigação dando voz aos professores que habitam esse universo.

Os resultados que vem sendo apontados pelos pesquisadores que buscam compreender a juventude e sua relação com a escola e os professores do Ensino Médio tem revelado na sua maioria uma relação de tensionamentos.

O que se tem percebido são os dois lados de uma mesma moeda. Por um lado o desencanto, desinteresse dos jovens estudantes do Ensino Médio pelos estudos, pela escola. Nas pesquisas realizadas pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Minas Gerais - UFMG e Universidade Federal Fluminense - UFF com estudantes do Ensino Médio são constantes os relatos de queixas dos alunos em relação aos professores, para eles os professores parecem pouco acrescentar à sua formação.

Neste sentido, o que vem sendo apontado que para os alunos a maioria dos professores que atuam neste nível de ensino não se importam com eles e não estão realmente comprometidos em realizar um trabalho que os motive, que lhes desperte o desejo pelo conhecimento. Tal fato pode ser constatado neste relato de um grupo de alunos de uma escola da rede pública de ensino do Pará para uma pesquisa coordenada pelo professor e pesquisador da UFMG Geraldo Leão (2014, p. 251):

[...] Eu vou falar uma coisa que penso: professor do ensino médio não está preocupado com a gente! O que eles importam é com eles. Importar, importar com o futuro (da gente) eu acho que não! Eu sinto que no ensino médio a gente está meio perdido. No ensino fundamental eu achava que os professores se importavam com a gente, tinha outra relação, de respeito de admiração.

Da mesma forma relatos semelhantes foram reunidos no documentário, recém lançado em agosto de 2017 intitulado Nunca me Sonharam. Veja um deles:

Tem professores que entram dentro da sala que não dão nem bom dia. Que entram passam a matéria e dane-se para você. Eles não estão ligando. Eu acho que o professor tem que estar instigado para dar aula. Por que ele foi fazer faculdade? Por que ele foi querer dar aula para pessoas que ele nem quer olhar na cara dela? (RHODEN, 2017, 42:39 min).

É possível perceber que para os alunos não basta que o professor apenas transmita conteúdos. A necessidade do diálogo, do olhar, do reconhecimento dos seus desejos através da preocupação que o professor deve ter com o futuro dos alunos apontados nos relatos acima, revelam a importância que os jovens estudantes atribuem a relação intersubjetiva entre professor e aluno.

Do outro lado temos a visão negativa que vários professores têm dos alunos. Segundo Narvaes (2012, p. 112) em sua tese de doutoramento, muitos professores manifestam essa concepção ao darem maior ênfase ao que o aluno não tem “e que provavelmente no imaginário docente, todo e qualquer aluno deveria ou poderia ter”.

Assim, os professores se veem diante de um enorme desafio ao ter que lidar com seus jovens e adolescentes alunos, quando muitos os consideram, desinteressados, alienados e indisciplinados, violentos entre outras classificações. Conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 102)

[...] na sala dos professores, podemos perceber que o desafio de trabalhar com os “jovens de hoje” costuma ser um tema constante nas rodas de conversa entre colegas. Nessas conversas é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é transtornado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Essa se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula.

Além disso, o professor da rede pública de ensino demonstra dificuldades ao enfrentar o cotidiano escolar. Com a expansão das matrículas do Ensino Médio em

meados da década de 90 o público neste nível de ensino tornou-se cada vez mais heterogêneo, oriundos das camadas populares circunscritos em cenários de desigualdades sociais.

As escolas públicas de ensino médio no Brasil que até então eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu (2003), com certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. Elas passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição. Os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos em seu interior, interferindo nas suas trajetórias escolares e sentidos atribuídos a ela (LEÃO; DAYRELL, 2011, p. 255).

Dessa maneira, ao professor requer o reconhecimento dessas diferenças, esforço e sensibilidade para desenvolver uma formação que contemple as realidades e experiências sociais dos seus alunos. Ademais, as transformações que vem ocorrendo na cultura social contemporânea marcadas pela diversificação, pela fragmentação, consumismo e que de alguma forma são absorvidas pelos jovens estudantes também demarcam mais um elemento que demandam ressignificações nas práticas docente (TOMAZZETI et al. 2011). São outros tempos, outras juventudes conforme Dayrell (2011, p. 25)

No contexto de transformações socioculturais que vivenciamos atualmente, há uma mutação nesse processo. A escola é invadida pela vida juvenil, com seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo.

E com isso percebe-se também que o professor concorre com o prazer maior que o aluno tem na sociabilidade na escola do que com o prazer de estudar. Para muitos adolescentes e jovens estudantes de periferia a escola torna-se muitas vezes o único lugar de socialização por não terem muitas opções em frequentar espaços culturais e de lazer.

Entretanto, já que adentramos nessa questão sobre disputar à atenção e atração do aluno, outro fator inevitável e que resulta em muitas queixas dos professores, inclusive já foi mencionado acima, é o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos na sala de aula. Sabemos que a internet, a redes sociais são realidades presentes na sociedade contemporânea, alguns chegam a associá-la



como um vício, é inevitável que os jovens estudantes se sintam totalmente atraídos pela cibercultura.

No entanto, ainda muitos professores não sabem como agir diante deste fenômeno tendo dificuldades de reconhecer as novas formas que os jovens vem conduzindo a própria existência, produzidas pela intensa conexão com as novas tecnologias (SALES, 2014, p. 235). Até mesmo porque, na maioria, os jovens e adolescentes dominam as tecnologias com mais habilidade que muitos professores. Neste sentido, para Silva e Azevedo (2002) uma das possíveis causas da diferença entre educadores e educandos, ao lidarem com as novas tecnologias na educação, é os alunos alcançarem autonomia e os professores ficarem, cada vez mais, marginalizados do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, de certa forma aqueles professores que ainda não se aliaram as tecnologias introduzindo-as em suas práticas são os que a entendem como uma ameaça ao seu prestígio, a sua posição de professor. Ainda Sales (2014, p. 235) aponta que:

É como se a cibercultura ameaçasse o status do docente enquanto exclusivo detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola entra em conflito com a cibercultura, atuando de modo a desqualificar ou até mesmo tentar banir suas práticas.

Neste sentido, percebemos que esse conflito e outros tornam distante a relação entre professores e alunos do Ensino Médio. Portanto, retomo para o significado da palavra encontro no sentido de junção, pois nesses desencontros é preciso que professores e alunos se aproximem, se misturem, se juntem para superarem as dificuldades vividas por eles nas escolas públicas brasileiras.

Entendo que para os alunos é difícil compreenderem as atitudes dos professores a partir das adversidades e contradições da condição docente. Os professores desvalorizados profissionalmente, sobrecarregados de outras tarefas e sem condições adequadas para qualificarem seu trabalho em sala de aula, com intensas jornadas de trabalho semanais e, não raro, levando trabalho para casa se veem sem condições de oferecer aos jovens o que eles demandam. Segundo Leão (2014, p. 253)

Para muitos profissionais, viver a condição docente somente tem sido possível evitando o envolvimento subjetivo com a escola e com os alunos, mantendo-se presente apenas fisicamente. Os dados de absenteísmo e o adoecimento entre docentes comprovam isso.

Os adolescentes e jovens alunos por sua vez, esperam uma relação mais humana em sala de aula, como podemos constatar nos depoimentos supracitados. Também necessitam que sejam compreendidos na dimensão do seu tempo (adolescência-juventude), considerando que “o aluno do Ensino Médio vive as incertezas típicas de sua idade e que o jovem tende a privilegiar o presente, o imediato” (KRAWCZYK, 2014, p. 88).

Dessa forma, penso que o desafio do encontro poderia ser em tomá-lo como uma junção, uma mistura de experiências, vivências em que juntos reflitam suas condições, suas aspirações, expectativas, que troquem histórias, se conheçam melhor, dividam suas aflições e suas alegrias também. Assim, como um encontro de amigos que se encontram para tomar um café e bater aquele papo bom. Enfim, que se cheguem mais perto para que se reconheça “o outro nas suas diferenças, nos seus condicionamentos históricos, sociais, políticos e culturais”. Assim como Arroyo (2014, p. 55) também acredito que devemos avançar

[...] a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do Ensino Médio.

No entanto, percebemos a necessidade de uma ressignificação deste espaço que é a sala de aula, da importância de conectá-la com o vivido, com as demandas da sociedade, com o que acontece lá fora, seja cidade, no bairro e no país. Assim, impulsionados por questionamentos e não apenas na reprodução de certezas, convicções prontas e impostas por apenas um lado da história.

#### 4 TECENDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Durante um tempo ficava imaginando como seria o encontro com os sujeitos que dariam voz a minha investigação. Os diálogos, os gestos, que palavras surgiriam? Que palavras ficariam subentendidas? Abraçariam a ideia de pensar sobre suas docências no Ensino Médio?

Assim, imersa em imprevisibilidades percebi que a abordagem qualitativa seria a opção mais viável para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Pois, não havia como mensurar dados, utilizar categorias rígidas de análise, considerando que a qualquer momento no decorrer das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa estaria sujeita a novas descobertas e a repensar meus instrumentos para apreensão dos dados.

Além do que, as pesquisas qualitativas tratam de questões muito particulares, trabalham “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Ainda sobre o inesperado na pesquisa em educação, concordo com Costa (2002, p. 151) quando no seu texto *Uma Agenda para jovens pesquisadores*, sugere que pesquisar é uma aventura. Para autora,

Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar. Ao que tudo indica, parece que não existe “modelo” de pesquisa minimamente confiável que justifique-o descarte do inesperado sem dar-lhes chance de “falar”. Bons estudos frequentemente estão associados a inesperadas sacações.

Neste sentido, o desafio tornou-se manter-se à espreita dos detalhes, intuições, pistas e suspeitas que levassem-me a atingir os objetivos da presente pesquisa. A partir disso, fui conscientizando-me que quanto mais pudesse aproximar-me das peculiaridades do vivido de cada professor e do grupo estaria caminhando para uma discussão mais profunda sobre a temática proposta.

Dessa forma, passei a ver os professores como corpos biográficos, ou seja, “a matéria onde ficam impressas memórias do ser humano decorrente das suas experiências vividas” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Nesse caso, a questão seguinte foi como suscitar essas memórias, como fazê-los expor os retratos de suas vivências na profissão e na vida para que eu me apropriasse das suas significações imaginárias acerca da condição docência docente no Ensino Médio.

Em primeiro lugar pensava que para isso seria necessário propiciar aos professores um momento para que sentissem-se o desejo de expressarem-se. Por isso sempre pensei em utilizar como recurso “rodas de conversas” com receio de que uma entrevista individual na presença ostensiva de um gravador os inibisse.

Assim, ainda alicerçada na ideia da potência dos encontros, parti para a etapa de projeção dos encontros com os professores colaboradores da pesquisa. Contudo, pretendia viver momentos de interação, de escuta, troca de experiências, com café e bolo para que assim a conversa rolasse solta.

E confesso que minha expectativa também se pautou no desejo de que os encontros não se tornassem apenas uma coleta de dados, mas também uma experiência formativa. De certa forma investi nos relatos autobiográficos também como um espaço de formação e autoformação.

Posso dizer que essa escolha muito se deve ao que tenho aprendido e vivido com o GEPEIS. Um grupo que através das suas atividades, formações, encontros e da utilização da história oral nas suas pesquisas vem possibilitado aos professores um protagonismo na história da docência. Assim, dando voz aqueles sujeitos anônimos que trabalham desprovidos de tempo para registro, para a reflexão, para a produção de memórias (OLIVEIRA, 2004, p. 6). Ademais, aposta na produção de conhecimento através de um aprendizado afetivo, ou seja, a reflexão sobre os afetos, sobre o que nos afeta e o que os afetam.

Porém, para que essas expectativas e projeções tomassem corpo dei início as questões práticas da pesquisa. Neste sentido, fui em busca dos sujeitos da pesquisa e de um local para realização dos encontros.

Como minha pretensão era dialogar com professores que atuam na rede estadual, contatei com a diretora de uma escola de Ensino Médio do município de Alegrete-RS para apresentar a proposta de dois encontros para o grupo desses professores. A diretora foi bastante receptiva acolhendo a ideia. Apresentei-lhe detalhadamente a proposta, ela sugeriu datas e abriu um espaço para que eu pessoalmente convidasse os professores, e assim que deixasse em aberto para quem quisesse participar. Essa oportunidade foi-me dada em um reunião

pedagógica na qual realizei o convite, ratifiquei o cronograma dos encontros, entreguei-lhes o <sup>4</sup>Termo de Confidencialidade e o Termo Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, pude esclarecer os objetivos e instrumentos da pesquisa e que a participação deles não implicaria em riscos, custos financeiros e estariam livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Estes primeiros contatos foram muito positivos, tanto a gestão, a diretora, orientadora educacional e professores desta instituição mostrarem-se dispostos a compartilhar suas experiências. Esse foi um dia especial, pois carreguei as baterias da Adrielle pesquisadora. Dessa forma, percebê-los abertos, dispostos a colaborar com a minha pesquisa me deu um novo ânimo. Porém, também senti mais responsabilidade com a minha proposta, já que após isso, pude ter gerado para aquele grupo de professores expectativas em relação a essas atividades e isso me deu um frio na barriga.

A proposta inicial apresentada aos professores foi a realização de dois encontros, caracterizados como de rodas de conversa, sendo que o primeiro iniciaria as atividades com a exibição de um documentário e o outro com uma exposição de fotografias com registros dos professores desenvolvendo atividades e projetos na escola.

No primeiro encontro propus a exibição do documentário *Nunca me Sonharam*, direção de documentário de Cacau Rhoden (2017) que registra depoimentos de alunos de escolas públicas das cinco regiões do Brasil. A seleção desse documentário teve como critério inserir a temática do Ensino Médio nas possíveis discussões da roda de conversa. Associe-me ao cinema porque assim como Oliveira (2014) também acredito que o significado que os sujeitos elaboram após assistirem um filme são provocadores para novos questionamentos e diferentes leituras da mesma história.

No segundo encontro, tendo como uma sugestão da banca qualificadora dessa pesquisa de mestrado, optei por utilizar as fotografias como um suporte para a realização de perguntas e questionamentos, reforçando a minha ideia de uma roda de conversa.

---

<sup>4</sup> Conforme o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP - da UFSM os pesquisadores responsáveis pela pesquisa devem se comprometer a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho e deixar claro para sobre possíveis desconfortos ou riscos e os benefícios esperados.

Além disso, apostei na fotografia como mais um instrumento provocativo, a fim de apreender visões de mundo, sonhos, expectativas, desejos e comportamentos e identidades. Neste contexto,

Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas, transporta-nos a outros tempos, a outros espaços (muitas vezes mitificados no nosso imaginário) e, a outras práticas discursivas permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos individuais e coletivos na sociedade e de um grupo social específico, no nosso caso, os professores (OLIVEIRA, 2003, p. 153).

Para isso, com autorização da direção selecionei do acervo de fotografias do <sup>5</sup>facebook da escola mais de 40 fotografias que registravam as atividades e projetos da escola. As fotografias foram impressas para que ficassem expostas no dia do encontro.

Aqui permito-me um aparte, para contar-lhes sobre este exercício. E de repente estou à frente do notebook selecionado fotos postadas na rede social que divulgam as atividades da escola. No entanto, surgiram as dúvidas, quais dessas fotos seriam mais significativas, quais delas impactariam, provocariam? Foram diversos álbuns, das mais variadas atividades, das palestras, festas juninas, das viagens, das mostras, das apresentações de seminários.

Ora, pensei comigo, o melhor seria se eles tivessem escolhido as fotografias, pois essas escolhas serviriam de um dado importante para ser analisado. Mas infelizmente, quando dei-me conta disso faltava poucos dias para o encontro tornando-se inviável essa opção. Assim selecionei as fotos, aleatoriamente, apenas me detendo atividades dos três últimos anos, com auxílio da diretora que conferiu a seleção para que não faltasse nenhum dos professores nesses registros.

Neste sentido, devido a seleção das fotos não ter partido dos professores apostei no imprevisto. Assim, considereirei aquelas fotos como uma possibilidade de se depararem com lembranças inesperadas, esquecidas, e quem sabe os registros suscitassem outras memórias para além daquelas de suas preferências.

---

<sup>5</sup> Facebook é uma mídia social e rede social virtual.

#### 4.1 OS PROTAGONISTAS DE UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER (RE)CONTADA

Eu acredito no poder da educação, e acredito no poder dos heróis, dia após dia, entram na sala de aula sem capa, sem máscaras, sem raios energéticos: por trás de uma cara limpa e de um corpo muito frágil, vejo no educador o poder para transformação (MASTROBERTI, 2017).

Quem são os parceiros desta minha investigação? Professores e professoras que atuam na rede estadual do RS Ensino Médio. Tão simples assim? Não! Eles compreendem os personagens principais desta investigação. Afinal, sem esses professores/colaboradores a pesquisa não teria sentido. Sem suas falas, seus desabafo, relatos de encantos e desencantos com a profissão estaria distante de seus contextos e não teria elementos suficientes para compreender a condição docente que permeia os professores desta rede se de ensino.

O convite foi realizado para oito professores que atuam no Ensino Médio e trabalham em mais de uma escola da rede estadual. Confesso que demorei para perceber que oito convidados seria um número expressivo de colaboradores/sujeitos dessa pesquisa. Tanto que ao decorrer das etapas da pesquisa incluí mais a diretora da escola que cedeu o espaço para os encontros. Considerando que ela também participou efetivamente desses encontros e se enquadrou no perfil dos professores/colaboradores, uma vez que também atua no Ensino Médio em uma outra escola da rede estadual do município de Alegrete.

Tendo em vista assumido o compromisso de não mencionar as identidades e nem as escolas que atuam, apresento os nove professores colaboradores desta pesquisa com seus respectivos nomes fictícios.

**Professor A** - é um jovem professor de 30 anos e já possui oito anos de experiência no magistério. Tendo iniciado suas atividades como professor com apenas 22 anos. Formado em Licenciatura em História pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha. Trabalha em quatro escolas, além do Ensino Médio, atua também nas séries finais do Ensino Fundamental. Ele conta que, com muito sacrifício, conseguiu concluir o Mestrado, entre muitas idas e vindas a Porto Alegre e ainda tendo que lidar com uma carga horária exaustiva de trabalho. Atualmente trabalha 60h semanais e apesar de se sentir sobrecarregado ele busca dar o seu melhor. “*Pois é,*

*apesar da nossa condição a gente ainda entra para sala de aula e tenta dar o máximo”.*

**Professor B** - Tem 28 anos, solteiro, 6 anos de experiência no magistério. Formado em Licenciatura em História pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha. E assim como o Professor A também teve sua saga para concluir o Mestrado, apenas mudando o itinerário, pois realizou em Santa Maria. Além de professor é desenhista, um ativista cultural, através de uma ONG promove e participa de diversos eventos culturais na cidade de Alegrete, teatros, recitais e exposições. Atualmente trabalha 40h semanais, mas salienta, *“já trabalhei por muito tempo 60h e agora não desejo mais isso”*. Além do Ensino Médio, também atua no Ensino Fundamental da rede municipal.

**Professora C** - Tem 43 anos, 17 anos de experiência no magistério. Trabalha em três escolas e atua também no Ensino Fundamental series iniciais. Fez o Curso Normal e Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas. Tem uma carga horária de 46h semanais. Ela adora trabalhar com projetos, *“eu vejo que temos que ter uma preocupação em estimular os alunos, trazer coisas diferentes, abrir os horizontes”*.

**Professora D** - Tem 53 anos e 25 anos de experiência no magistério. Atua somente em uma escola. Tem uma carga horária de 20h semanais. Recentemente se aposentou de outras 20h. Formada em Licenciatura em Letras- Inglês pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha.

**Professora E** - Tem 33 anos, 6 anos de experiência no magistério. Tem uma carga horária de 40h semanais. Trabalha em duas escolas diferentes da rede estadual. Também atua com as séries finais do Ensino Fundamental.

**Professora F** - Tem 31 anos, 6 anos de experiência no magistério. Formada em Licenciatura em Matemática pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha. Atua somente no Ensino Médio em duas escolas da rede estadual.

**Professor G** - Tem 37 anos, 11 anos de experiência no magistério. Formada em Educação Física pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha. Trabalha em quatro escolas, atuando também no Ensino Fundamental séries Finais e EJA - Educação de Jovens Adultos.

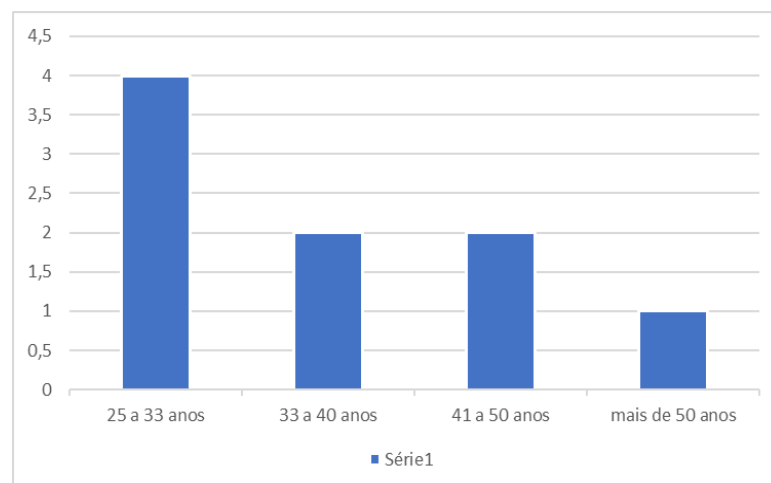


**Professora H** - Tem 28 anos, 7 anos de experiência no magistério. Formada em Letras pela URCAMP - Universidade da Região da Campanha. Trabalha 20h semanais no Estado como docente e 40h como agente comunitária no município.

**Professora I** - Tem 44 anos, 18 anos de experiência. Formada em Licenciatura em Matemática, pela URCAMP – Universidade da Região da Campanha. Trabalha em duas escolas com uma carga horária semanal de 50h sendo em uma delas 20h em sala de aula e na outra 30h como diretora.

Além disso, apresento alguns dados em gráficos para melhor elucidar quem são os sujeitos colaboradores dessa investigação.

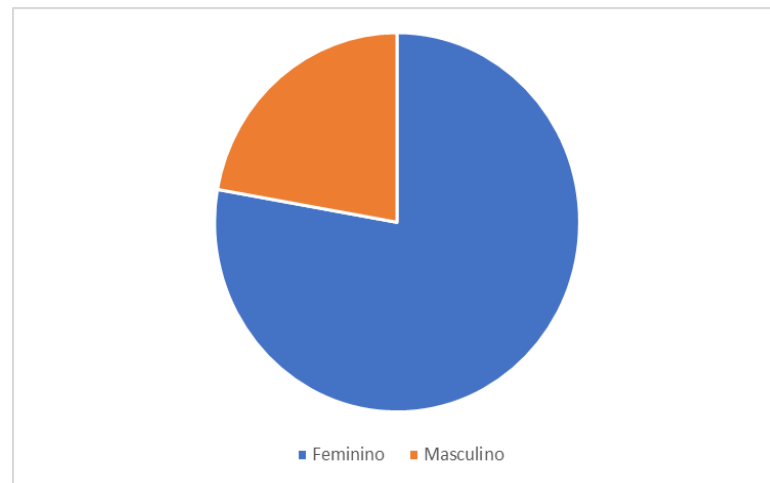
Gráfico 1 – Faixa Etária dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Questionário Complementar Apêndice 1

Os dados sobre faixa etária podem ser vistos com certo otimismo, se o compararmos com os indicadores nacionais que apontam para a tendência de envelhecimento dos profissionais. Segundo Carvalho (2018, p. 55) “A população de professores tem envelhecido ao longo dos anos, apresentando idades médias progressivamente maiores”.

Gráfico 2 – Sexo dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Questionário Complementar Apêndice 1

No que tange ao sexo, os professores colaboradores da pesquisa seguem a tendência da categoria dos profissionais docentes, composta majoritariamente por mulheres: 77,78% dos professores são mulheres e 22,22% são homens.

Segundo Fanfani (2005, p. 33) a feminização da profissão pode ser vista como sinal de desvalorização social desta atividade, uma vez que, em profissões mais valorizadas e estratégicas a predominância masculina dificulta a inserção das mulheres. Neste contexto, a profissão docente comparada a outras de prestígio social como advocacia, engenharia, medicina ela ganha características de uma quase profissão.

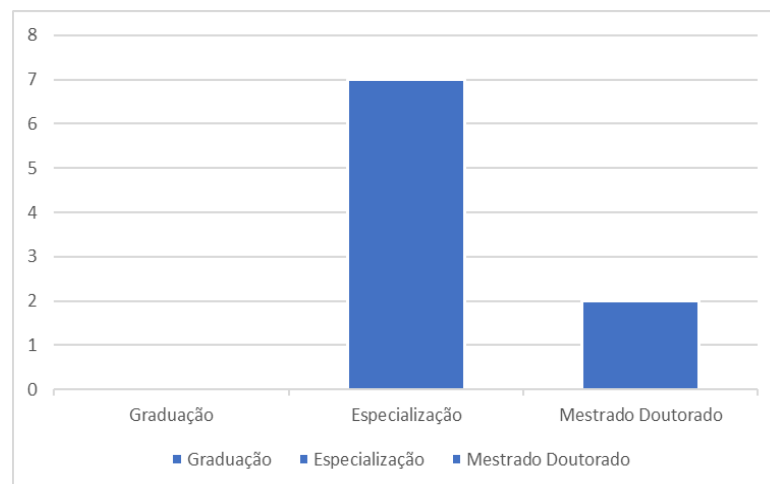
Gráfico 3 – Vínculo Empregatício dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Questionário Complementar Apêndice 01

Conforme podemos observar 66,66% dos professores são efetivos/estáveis e 33,33% contratados, quantitativo que não difere muito em relação a rede do Estadual. Segundo dados do Censo 2017, 42% dos professores do Estado são contratados (INEP, 2018). Porém, esse quantitativo esta longe de uma das metas de valorização profissional do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). De acordo com o plano, uma das estratégias para a valorização dos profissionais docente é ter, até o início do terceiro ano de vigência do plano, pelo menos 90% de professores com cargos efetivos nas redes públicas de educação básica.

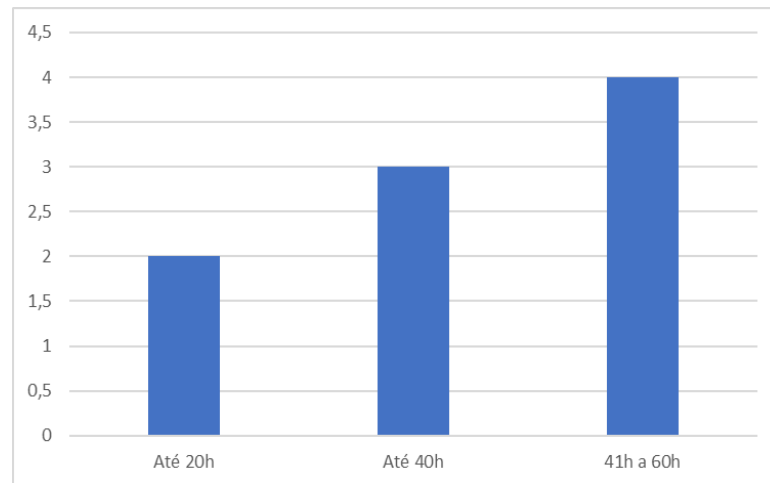
Gráfico 4 – Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Questionário Complementar Apêndice 1

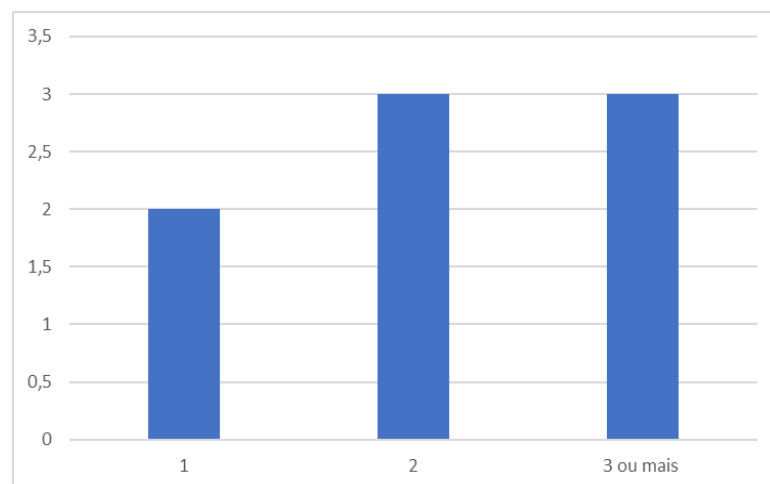
Os dados indicam, que a maioria dos professores tem especialização e dois professores possuem mestrado, o que, pode ser compreendido como um dado positivo. Além disso, tem-se observado que a quantidade de pós-graduações que vem crescendo ao longo do tempo, indicando que mais professores estão obtendo essa titulação, movimento perceptível para todos os tipos pós-graduação, embora a quantidade de doutores ainda seja muito pequena em relação às demais (CARVALHO, 2018, p. 47).

Gráfico 5 – Carga Horária Total Semanal de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Questionário Complementar Apêndice 1

Gráfico 6 – Número de escolas que os professores atuam



Fonte: Questionário Complementar Apêndice 1

Nos gráficos 7 e 8 observa-se que a maioria dos docentes trabalham em mais de uma escola, com carga horárias acima de 40h semanais. Esta forma de trabalho fragmentado é muito frequente na rede estadual do RS. Segundo Fanfani (2005) esse fator compromete a formação de uma identidade e compromisso com as instituições em que atuam os professores. Além disso, corroboro com Carvalho (2018, p. 51) quando afirma quanto mais vínculos/escolas/turmas/disciplinas o professor tiver, maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os alunos, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional.

## 4.2 O PONTO DE ENCONTRO: UM ESPAÇO E UM TEMPO PARA PENSAR A CONDIÇÃO DOCENTE

Procuo uma palavra que me salve  
Pode ser uma palavra verbo  
Uma palavra vespa, uma palavra casta.  
Pode ser uma palavra dura. Sem carinho.  
Ou palavra muda,  
molhada de suor no esforço da terra não lavrada.  
*Viviane Mosé*

Como podemos perceber a maioria dos professores atuam em mais de uma escola da rede estadual. No entanto, o espaço escolhido para a realização dos encontros foi a mesma escola em que todos atuam no turno da noite.

O espaço poderia ter sido uma cafeteria, um parque de recreação e lazer da cidade ou a casa de um deles. Porém o ponto de encontro foi mesmo a escola, o lugar onde estes seres heroicos tecem os enredos da sua docência.

Em um certo momento cheguei a pensar que poderia ser interessante, criativo, propositivo convidá-los para participar dos encontros em outro espaço que não fosse a escola. Talvez no intuito de provocá-los, ao saírem um pouco da sua rotina olhando pelo lado fora da escola pudessem ampliar suas reflexões acerca de suas docências. Considerando aquela premissa de que quando estamos tão imbricados numa situação não conseguimos ver além dela.

Contudo, esse devaneio levou-me a outra reflexão: e por que não a escola? Afinal, a escola é por excelência um espaço de reflexão, ou, pelo menos deveria ser. E quiçá um lugar das mais variadas experimentações, individuais e coletivas, um lugar de criação e invenção.

E foi na escola que vivenciamos em dois encontros experiências de problematizações. Uma escola pequena, distante do centro. Uma escola pública, de periferia, localizada numa rua sem asfalto, e que alguns dizem que seu bairro é perigoso. Foi mesmo no chão da escola, que deu-se um tempo para pensar sobre como se tem vivido na escola, para escola e fora da escola.

Aliás, foi um belo tempo. Um tempo de muitas palavras. A conversa rolou solta. Digo, solta porque as discussões superaram o que tinha planejado no meu roteiro. E apesar de alguns professores não terem se manifestado com tanta frequência, foram pontuais em algumas discussões. De qualquer forma tive acesso a um excelente material empírico para responder a questão de pesquisa. Cabe

ressaltar que cada professor do seu jeito buscou a sua palavra, os seus manifestos, uns mais, outros menos.

Assim, pude perceber na espontaneidade de suas falas o quanto os professores estavam ansiosos para partilhar suas visões, expectativas e preocupações em relação a condição docente.

Ainda que os professores nas conversas diárias, nos intervalos, na sala dos professores, em reuniões, desabafem, se indignem, reclamem, o fazem num tempo corrido e sobrecarregados de tarefas que não os permitem uma problematização mais ampla e profunda sobre os processos instaurados na condição docente.

De certa forma, os encontros que aqui relato, e que os denominei rodas de conversa, possibilitou conhecer mais de perto o cenário do magistério do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul. E talvez como pesquisadora, mesmo armada de meus roteiros, não fiz e não possa ter feito nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que me “contaram” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

#### 4.3 DA FALA À ESCRITA: CHEGOU O MOMENTO DE INTERPRETAR

Depois do bate-papo, com café e bolo, do calor humano, da mistura de vozes, de emoções, eis chega o momento em que tenho que contar-lhes sobre isso. Do vivido às transcrições das falas, à escrita da dissertação, muitas coisas passaram pela minha mente. Estar diante de tantas informações, lidar com a memória, com as ideias, opiniões, enfim, com os pensamentos do outro não é algo tão simples assim.

Assim, tomei as narrativas como textos que minunciosamente precisavam serem lidos. Muitas vezes necessitando mais de uma leitura. Já que algumas palavras em determinados momentos pareciam sem sentido, porém, após debruçar-me mais sobre elas, aí foram tomando de sentido.

Algumas vezes me deparei com falas que se repetiam no dois encontros, ou no mesmo encontro. Com isso percebi que nas tramas de suas docências, esses fatos falavam mais alto. Afinal, era o que mais afetava os professores colaboradores da pesquisa naquele momento. Foi preciso ter paciência.

Também foi necessário bater na porta da Senhora Hermenêutica como se referiu Silva (2013, p. 38). Assim, atenta a influência do imaginário social nas

narrativas do cotidiano dos professores, a abordagem hermenêutica foi minha aliada para desvencilhar os discursos que se apresentaram.

Para isso, à luz de Paul Ricoeur (1989, p. 100, grifos do autor) compreendi que a hermenêutica seria o melhor caminho, pois trata-se de um instrumento de compreensão do discurso ou da ação, que configura-se como um laço mimético e se caracteriza como uma articulação daquilo que chamamos compreensão, no sentido heideggeriano de “articulação ‘significante’ da estrutura compreensível do ser-no-mundo”.

Dessa forma, ao corroborar com Ricoeur (1989) fui tecendo as palavras que compoño a seguir. Para ele toda obra tem caráter simbólico, seja um discurso ou uma palavra, e necessita da mediação simbólica do mito, da poesia ou do símbolo.

## 5 MEMÓRIAS CONTADAS: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE

### 5.1 UM ENCONTRO COM OS ENREDOS DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO CINEMA

Após tanto referir-me aos encontros, eis que chegou o momento do primeiro encontro com os professores sujeitos da pesquisa. Aquele que foi repleto de expectativas. Para dar início às atividades, apresentei o documentário *Nunca me Sonharam* que aborda discussões sobre a realidade do Ensino Médio. Após a exibição do filme deixei aberta a discussão sobre o mesmo.

Mas, antes de entrar nos debates que afloraram pós filme, achei pertinente registrar algumas reações durante a exibição do documentário. Pois, percebi o quanto os professores foram se reconhecendo naqueles enredos.

Isso me fez recordar de Morin em sua obra *O cinema e o Homem Imaginário* ao elucidar o fascínio que impunha o cinema nas suas primeiras projeções.

Mas os deslumbramento incauto implicava um deslumbramento mais profundo. Ao mesmo tempo que essa imagem estranha, nova, divertida, uma outra imagem banal, quotidiana, impunha seu fascínio. O embevecimento inaudito suscitado pelas turnês do aparelho dos Lumière não nasceu apenas na descoberta de um mundo desconhecido, insiste Sadoul, justamente, mas da visão de um mundo conhecido, não somente do pitoresco, mas do quotidiano. Lumière, ao contrário de Edison, cujos primeiros filmes mostravam cenas do music-hall ou de lutas de boxe, teve a intuição genial de filmar e projetar como espetáculo o que não era espetáculo: a vida prosaica, os transeuntes com seus interesses.[...] Ele compreendeu que uma primeira curiosidade era dirigida ao reflexo da realidade; que as pessoas, antes de qualquer coisa, se maravilharam ao rever o que fora dali não as deslumbrava: suas casas, seus rostos, o cenário de sua vida familiar (MORIN, 2014, p. 30-31).

Assim como nas cenas do filme de Lumière os professores foram se deslumbrando com as situações, depoimentos que fazem parte do seu quotidiano, mas que no dia a dia passam muitas vezes despercebidos.

No decorrer dos depoimentos dos estudantes, os professores foram associando os perfis dos alunos do documentário com dos seus próprios alunos. “*Este é o fulano o sonhador, cheio de presença*”, comentou a Professora I. Outro era parecido com o perfil de um aluno quando chegou na escola não tinha boca para nada e agora e lidera a turma, conforme a Professora D. Também, no depoimento



de uma estudante adolescente grávida, os professores não deixaram de trazer à tona suas experiências e recordações com as alunas que vivenciaram essa mesma situação. Como esta professora que lembrou do seu empenho e dos colegas para que uma jovem aluna grávida não abandonasse os estudos.

*Lembram da aluna tal, uma pena, ela desistiu de estudar. Fizemos de tudo, fomos até a casa dela. Conversamos com a sogra para ver que auxílio estava necessitando, mas infelizmente ela não retornou. Estávamos dispostos a fazer atividades diferenciadas para ela (Professora D).*

Percebe-se, que no imaginário dos professores o papel deles não se restringe à sala de aula. Neste contexto, os professores do Ensino Médio, em relação aos seus alunos abraçam outras preocupações, por mais que se queixem dessa condição, como veremos em algumas discussões mais adiante, eles não conseguem ficar inertes a tais situações.

Além disso, o documentário carregado de imagens que representam o cotidiano escolar, ou seja, jovens em suas escolas, salas de aulas, quadras esportivas, quadros verdes, despertou-lhes lembranças.

Logo que apareceu a cena de depoimentos de adolescentes sentados em uma escadaria, os professores imediatamente comentaram: “*parecem os nossos alunos quando ficam na escada*” (Professora I).

Figura 3 – Cena Documentário Nunca me Sonharam



Fonte: Rhoden (2017, 31:00 min)

Um simples fato que resultou os seguintes comentários, entre outros semelhantes: “*Sim! O Beltrano e a Fulana quando a gente chama, chama, é um*

*parto para entrarem na sala de aula” (Professora D). Já a Professora C recorda: “ficam naquela escada namorando, de conversa à toa. Tem um grupinho que adora fugir da aula para ficar ali. Além do Sicrano que também fica passeando todo o tempo. Adora ir no banheiro”.*

Isso nos revela questões comuns a um professor do Ensino Médio. A escadaria como um espaço de refúgio, como demarcação do território dos jovens estudantes e do outro lado os professores que os veem distantes e constantemente buscando-os e chamando-os para a aula.

Neste sentido, a preocupação dos professores com seus jovens estudantes ao encontrarem-se dispersos, transitando pela escola e inquietos nos remete as incertezas e dúvidas da docência no sentido de como trabalhar.

Afinal, o que poderia despertar-lhes o interesse? O que poderia motivá-los e envolvê-los? De que forma trazer esses alunos para aula, de fato, de modo que eles não estejam presentes apenas fisicamente? Como tornar uma aula interessante e significativa? Enfim, como sensibilizá-los, fazendo que eles gostem de estar na sala de aula? Esse é um dos principais desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio, como já vimos nas discussões anteriores nesta dissertação e que vem ao encontro dos comentários dos professores.

De certa forma, há um mundo lá fora com muitas coisas que interessam aos jovens estudantes: os hits do momento, o funk, o sertanejo universitário, hip hop, entre outros, os memes das redes sociais, *facebook*, *whatsapp*, *youtubers*, os *crushes* (gíria que, na tradução para o português, seria semelhante ao termo “quedinha” ou “paixonite”), as paradinhas para *selfie*. Porém, para muitos desses jovens há pouca disposição para uma aula e desejo de aprender.

Considero esse um dos conflitos mais cruciais na docência do Ensino Médio. Para o professor, muitas vezes, fica aquela sensação de fracasso rodeado daqueles pensamentos de que “minha aula não é interessante”, “eu não consigo despertar o interesse dos meus alunos”, “eles não gostam da minha disciplina” ou ainda “eu faço de tudo e os alunos não estão nem aí”. Para o aluno, basta estar na sala de aula para cumprir as horas, fazer atividades e tirar uma nota para ser aprovado e muitas vezes nem isso, abandonam os estudos facilmente.

O professor prepara a sua aula, organiza o seu plano de ensino presumindo que esse aluno tem interesse em aprender. Mas o que percebe-se no cotidiano escolar que isso é exceção. Neste sentido, reitera Charlot (2014, p. 74) que “a

didática não serve para nada, porque ela supõe um aluno que já quer aprender. Pois, há sempre alunos que não estão dispostos a ingressar numa atividade intelectual”. O autor, vai além disso ao afirmar que muitos alunos nunca entenderam o que está acontecendo na escola. “Eles estão matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste estar ali” (Ibid., p. 75).

Cabe ressaltar que não trata-se de apontar culpados, o aluno ou professor, mas de evidenciar a complexidade da docência. Não é algo simples, em turmas cada vez mais lotadas, cada vez mais heterogêneas, com toda diversidade possível, compreender cada aluno, cada um com seus desejos, com a sua história de vida social e cultural. Pois, essa compreensão poderia ser um ponto de partida para buscar meios de despertar nos alunos o desejo de aprender.

Neste sentido, corroboro com Charlot (2014, p. 76) quando acredita que para compreender o que está acontecendo na sala de aula é necessário considerar a história de cada aluno. Segundo o autor,

Levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas agentes sociais, somos atores, Fala-se de ator quando se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola, sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele vale). Ele tem prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, definidas em termos de renda e condições de vida, mas também tem várias outras posições sociais (Ibid., p. 77).

A partir dessa constatação, acredito que Castoriadis (2006, p. 55) também pode nos ajudar a refletir sobre a relevância de considerar as questões do indivíduo social no processo de aprendizagem. Pois, para ele a aprendizagem acontece quando reconhecemos nosso passado, nossa história, o que nos constitui enquanto indivíduos sociais.

Contudo, para que haja essa reflexividade é necessário que se tenha vontade. Esse exercício reflexivo pode ser estimulado através da valorização da participação dos sujeitos na construção das instituições, no caso da escola, da própria aula. Quando aluno ou professor percebe que suas reflexões são

consideradas pelo coletivo e capazes de transformar o imaginário instituído, maior será o desejo de refletir e participar.

Segundo Castoriadis (2006, p. 207) somente conquistamos essa capacidade reflexiva, essa vontade, no momento em que nos dispomos a questionar as instituições (normas, valores, procedimentos, regras, etc..) que constituem o nosso próprio mundo de representações.

Neste sentido, considero que a educação escolar deve ser um espaço para o exercício da autonomia e principalmente espaço de reflexão sobre ela mesma, “ela precisa compreender-se no tempo, compreender seus objetivos e o papel importantíssimo na constituição dos sujeitos” (RIEFFEL, 2016, p. 94).

## 5.2 UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DOCENTES

O primeiro encontro teve duração de 2h40min, o que resultou em apenas uns 30 minutos de discussões. Assim, ficou acordado que no segundo encontro prosseguiríamos com os debates. Para isso, tivemos a disponibilidade de toda uma manhã, num sábado.

Assim, no segundo encontro, numa manhã friazinha de outono, num sábado, continuamos com as discussões acerca do documentário. Também deixei sobre a mesa, perto do café, as fotografias, constando imagens dos professores em atividades na escola.

Não posso deixar de registrar minha satisfação e alegria em contar com a disposição desses professores que deixaram de estar em seus lares, com suas famílias em um dia de descanso para estarem ali comigo compartilhando suas vivências. Fiquei imensamente animada.

Com tudo organizado, esquematizado, as cadeiras na sala dispostas em círculo, para uma literal roda de conversa, pen drive com os slides constando os tópicos-guia para as discussões, além de vídeos com recortes do documentário que selecionei a partir das impressões do último encontro, o imprevisto aconteceu. O pen drive não funcionou, todos os arquivos corrompidos, e o meu plano B que seria acessar o Google Drive onde constam todos meus arquivos do mestrado, não tinha atualizado os arquivos mais recentes.

E ali encontravam-se, eu, os professores, o café, as fotos e o imprevisto. Abri um sorriso, claro de desespero, e fiz a última tentativa de abrir os arquivos, com

aquela esperança vã. Fui consolada pelos professores, com aquela frase típica “isso acontece”!

De fato não é confortável nos deslocarmos de uma situação estável para uma situação imprevista. Porém, estava segura de que os encontros caracterizavam-se por uma experiência aberta e não linear. Os slides serviriam apenas de um auxílio para que não me esquecesse de alguns elementos que seriam potencializadores das discussões. Eu não estava ali para informar, para apresentar dados sobre o Ensino Médio e sim para ouvir o que os professores desejavam falar, comunicar e expressar.

Portanto, no primeiro momento aproveitei o silêncio dos professores, depois a solidariedade, o carinho, com algumas enunciações de apoio, *o importante é que estamos aqui para o que der e vier, para conversar*” (Professora D). Essa pausa teve um papel importante na experiência desse encontro, o de (re)pensar o próprio encontro, o de se reinventarmos. De certa forma tocou os professores, eles se colocaram no meu lugar, trouxeram algumas recordações de imprevistos semelhantes vivenciados em suas aulas.

Além disso, essa pausa nos desprende do automatismo das ações, muitas vezes, vivenciado nos cursos de formação inicial e continuada. Quantas vezes nos deparamos com palestras, eventos de formações de professores que nos parecem automatizadas e prescritivas demais. Quando o palestrante passa os slides torcendo para que consiga passar todo o conteúdo para seu público.

Assim, apropriei-me desse fato como uma experiência. Não uma simples experiência, mas aquela relacionada por Larrosa (2004, p. 60)

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar mais devagar e escutar mais, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para dar início a nossa roda de conversa, veio em minha mente a pergunta que foi sugerida pela minha orientadora para provocar as discussões. Então, aos professores perguntei: quais encontros e desencontros vocês tem vivenciado na docência do Ensino Médio?

Assim, cada professor elencou uma situação, uns narravam o que vivenciaram com uma determinada turma, outros com um determinado aluno e ainda os que compartilharam as experiências por escola. A peculiaridade das narrativas sobre os encontros e desencontros vivenciados no Ensino Médio demonstrou que os sujeitos, ao narrarem suas próprias histórias vivida, foram atribuindo sentido a elas. Ao comporem as narrativas orais, foram reportando-se ao que fizeram, ao que fazem e ao que desejariam fazer. Dessa forma,

Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores... considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Assim, a partir da pergunta-guia, alguns professores contaram como eles veem desenvolvendo suas práticas a fim de promover o encontro com os alunos do Ensino Médio.

*Uma tendência bastante forte que tenho tentado trabalhar é com projetos. **Tentando dar uma ressignificada nos conteúdos através de temas.** Tem sido um trabalho bastante interessante apesar das dificuldades (Professor A).*

*Como trabalho com língua estrangeira, **procuro trazer coisas diferentes músicas e jogos.** Eles adoram um dia trouxe o Bingo e foi a maior festa na aula (Professora D).*

*Como eu vejo a preocupação que eles tem de mim em relação ao ENEM. E estão sempre perguntando se as atividades que passo caem no ENEM até mesmo os alunos do primeiro ano. **Desenvolvo muitos exercícios do ENEM.** Eles ficam bastante satisfeitos em relação a isso e participam das aulas (Professora E).*

*Para o terceiro ano do ano passado **investimos muito em palestras, oficinas de preparação para o ENEM,** mas infelizmente só quatro alunos foram fazer a prova (Professora I).*

Ao refletir sobre os sentidos e significados das narrativas acima, partindo de um entrelaçamento desses professores com seu contexto sócio-cultural, pude perceber nos discursos dos professores A e D a presença de um imaginário social que preconiza que as práticas educativas devem ser opostas a práticas tradicionais.

Dessa forma, quando os professores mencionaram “trabalhar com projetos” e “trazer coisas diferentes, música e jogos” foi possível perceber as marcas de um imaginário social instituído no campo educacional, de que não é possível mais, na contemporaneidade, trabalhar com os mesmos métodos dos professores de antigamente, ou seja, ministrar aulas expositivas a alunos passivos. Percebeu-se a busca desses professores de transformação dessa realidade tão comum nas nossas escolas brasileiras que são as práticas tradicionais em sala de aula.

Porém, acredito ser pertinente refletirmos sobre o equívoco de confundir uma aula tradicional com total desprezo aos conteúdos e até mesmo algumas atividades. Dessa forma, pautados num discurso de ser moderno, dinâmico e inovador muitos professores ignoram o importante conhecimento do nosso patrimônio cultural e histórico. Neste sentido, corroboro com Charlot (2014, p. 53) quando evidencia que o mais importante é que o professor seja um professor de questionamentos, para o autor

Ensinar, é ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados ligado por gerações anteriores dos seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. E essa viagem intelectual importa. Ela implica que o professor não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar de questionamentos.

Além disso, ao situarmos essa reflexão sobre as práticas educativas no cenário do Ensino Médio, convergindo com Charlot, Miguel Arroyo também entende que é importante conhecer e compreender o passado e produzir questionamentos, realizando-os numa ação conjunta entre professor e aluno. Pois o autor acredita que,

Os coletivos docentes junto com os alunos vão incorporando novas dimensões do conhecimento, que deem interpretações sistematizadas às experiências sociais e às indagações sobre essas experiências vividas, tanto pelos alunos, jovens-adultos, quanto pelos docentes. Avança a consciência de que tanto os mestres quanto os alunos têm direito a se saber, que as experiências sociais vividas como coletivos sejam interpretadas e que suas indagações – sobre sua condição docente e sua condição juvenil, suas histórias como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, de campo, como trabalhadores, produtores de cultura etc. – sejam aprofundadas nos conhecimentos curriculares do Ensino Médio (ARROYO, 2014, p. 55).

Ainda, sobre a preocupação dos professores E e I em investirem nos conteúdos do ENEM torna-se plenamente compreensível, considerando que essa é uma das principais exigências dos alunos e da sociedade em geral em relação ao Ensino Médio. Tal relevância se deve por esse exame ser seletivo para ingresso o Ensino Superior e também ranqueia as escolas de Ensino Médio de acordo com os resultados da prova. Além disso, demonstra o quanto ainda é difícil nos desprendermos de uma formação que valoriza a nota. Desse modo, essa fala dos professores vai ao encontro do que apresentei no terceiro capítulo dessa dissertação, que as avaliações nacionais (SAEB, ENEM no Brasil) e internacionais (PISA) veem norteando cada vez mais o Ensino Médio.

Após as narrativas sobre as práticas dos professores ao prosseguir com as discussões, surgiu-me a ideia de perguntar-lhes como foi a experiência deles enquanto alunos do Ensino Médio? Essa provocação teve como objetivo buscar as lembranças e impressões neste nível de ensino, e também um exercício alteridade no sentido de olhar com o olhar do outro ao se posicionar como aluno. Neste sentido corroboro com Hermann (2006, p. 72-73)

A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. [...] o outro só existe para que o próprio sujeito possa se reconhecer. A alteridade seria, então, o meio necessário (enquanto negatividade) do reconhecimento do próprio sujeito como consciência de si.

Ao abrir o baú de recordações do Ensino Médio dos professores colaboradores da pesquisa pude perceber algumas falas apaixonadas outras nem tanto. Aqueles que fizeram o Ensino Médio regular parece não terem sido tão tocados nesta fase de estudo. Já as professoras que cursaram o Normal<sup>6</sup>, o magistério, apresentam um certo saudosismo dessa época. Nota-se que as elas tiveram professoras que marcaram suas vidas pela postura afetiva e acolhedora que mantinham com os alunos.

*Era quietão aquele como aluno do documentário. Eu fiz um Ensino Médio em escola pública, fui um aluno 7,5. Mas como professor minhas referências foram mesmo na faculdade. É muito doido hoje sou professor nessa escola e dou aula para o Ensino Médio. É como se eu nunca tivesse*

---

<sup>6</sup> Curso com ênfase na formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



*saído dali me sinto em casa. Engraçado também no Ensino Médio eu não gostava da disciplina de História e foi a que tirei a pior nota. Aprendi a gostar da disciplina com meu pai que gostava de mapas e de História (Professor A).*

*Estudei em escola privada. E a escola era totalmente voltada para o PEIS e vestibular. No primeiro ano os alunos que não saíam bem, chamavam os pais. E a partir do segundo ano o desespero era maior. Passávamos só fazendo as provas dos PEIS anteriores. Chegava a decorar a resposta era tudo muito condicionado (Professor B).*

*Não teve nada de bom no meu Ensino Médio apenas uma pedra no meu sapato que era Física (Professora F).*

*Eu não era uma aluna nota dez. Muito tímida. Eu não gostava de história o professor passava muito conteúdo. A gente tinha que encher o caderno de questionários Hoje vejo aqui meu colega de História e fico encantada. E digo: Meu Deus como eu queria ter tido um professor assim. Era simplesmente ler o conteúdo e responder o questionário (Professora E).*

*Fiz magistério o curso normal. Graça a Deus. Morava no interior, para fora e tive que vir para a cidade estudar. Eu tinha muitas dificuldades financeiras na época. E se não fosse as minhas professoras do magistério teria desistido. Me ajudavam com roupas, alimentação. Olha foi uma das melhores épocas da minha vida. As professoras eram tudo para mim (Professora H).*

*Eu fiz magistério, 4 anos. Tive uma professora maravilhosa, sempre trazia coisas diferentes, época do construtivismo. A professora apresentava as teorias, mas também as práticas com experiências em sala de aula. As professoras incríveis. Até me lembro que eu tinha um sonho de escrever um livro de poesias. Uma professora percebeu que eu gostava muito de ler e escrever. Até uma campanha fizeram para eu publicar o meu livro. E foi um dia inesquecível meu livro foi publicado num seminário. Para mim foi muito gratificante. Além de cada atividade legal, fazíamos teatro, shows para as crianças (Professora C).*

*Meu Ensino Médio foi maravilhoso, diferente do Ensino Fundamental. No fundamental era valorizado os que tinham facilidade excluídos os medianos com dificuldades. Foram duas professoras em especial que fizeram a diferença. Elas procuravam atender justamente os que estavam escondidos. Se hoje sou professora foi motivada por graça a elas (Professora D).*

As marcas do Ensino Médio reproduzidas nessas recordações nos dizem muito sobre o imaginário social construído sobre este nível de ensino. Primeiro, que o Ensino Médio (refiro-me ao Ensino Médio regular) demonstrou a inexistência de aprendizagens significativas e referenciais de professores. Dos quatro professores que fizeram o Ensino Médio regular apenas a professora D recorda com total satisfação dessa época.

Por exemplo para o Professor A que afirma que suas “referências como professor foram os professores da faculdade”, a professora F disse que “não teve nada de bom neste nível de ensino”. Para professora E recorda-se das práticas de

ensino tradicionais pautadas na reprodução de conteúdo. Relações com o Ensino Médio que o configuram apenas pela necessidade de realização para dar prosseguimento aos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Já a experiência do professor B em escola privada configura-se com a atribuição clássica do Ensino Médio voltado para o vestibular, ENEM configurando o viés competitivo e mercantilista da educação.

As professoras que realizaram o magistério trazem boas recordações, uma relação de afeto com seus professores. Talvez isso ocorra porque o Curso Normal tem como especificidade preparar seus alunos para lidarem diretamente com as relações humanas, isto é, com o exercício do magistério. Neste sentido, nota-se um olhar mais humanizado por parte dos professores que atuam nos Cursos Normais em relação aos do Ensino Médio regular, pois a maioria do seu quadro de professores é composto por licenciados que não tiveram tanto acesso as disciplinas/aprendizagens que contemplam a relação professor-aluno.

Além disso, embora o Ensino Médio não tenha marcado significativamente a trajetória profissional de alguns professores/colaboradores da pesquisa, percebi que mesmo as memórias negativas se cruzam com os enredos do presente. Por exemplo, a professora G que relatou a péssima experiência com Física, atualmente é professora de Matemática. Portanto, ela trabalha com números e cálculos. Posso inferir que atualmente ela vivencia o desafio de fazer com que os seus alunos apreciem o que tanto lhe desgostou no passado. Nota-se que os colaboradores da pesquisa fazem referência a um modelo, registrado na memória, que se atualiza na prática dos professores, seja para negá-lo, seja para confirmá-lo (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

Assim, podemos compreender disso que, toda a relação professor-aluno é necessária e relevante para a formação dos sujeitos. Pois, é na relação social que se instaura a construção imaginária que retrata na subjetividade de cada indivíduo o conhecimento adquirido na troca com outros sujeitos (RIFFEL, 2016, p. 93).

Neste sentido, mesmo nas experiências mais frustrantes com os professores, sempre é possível colher um aprendizado. Além do mais, corroboro com Castoriadis (2004) quando assegura a importância da presença de um professor no processo de ensino-aprendizagem.

Ninguém falava da relação alunos-professores, que é o cimento desta história, sem a qual não pode existir pedagogia e nem mesmo instituição. Não há pedagogia se o aluno não investe ao mesmo tempo, no sentido mais forte do termo, o que aprende e o processo de aprender; e ele não pode fazê-lo, pois o ser humano é feito assim, senão por intermédio do investimento de uma pessoa concreta, por intermédio de um Eros platônico. [...] Sem isso, pode-se eventualmente sair de um liceu como uma besta de concurso, não como alguém aberto ao mundo e apaixonado por esta enorme dimensão da existência humana que é o saber. Se pude fazer alguma coisa em minha vida, foi graças a meus pais, mas graças também a esta grande chance, no curso da miserável educação grega de minha infância e de minha adolescência, de ter a cada ano, entre as dezenas de professores que tínhamos, pelo menos um pelo qual eu estava, de certo modo, apaixonado (CASTORIADIS, 2004, p. 289).

Então, seguimos do encontro dos professores as experiências vividas enquanto alunos do Ensino Médio para o encontro com as recordações que lhes foram despertadas pelas fotografias. Sobre as lembranças posso adiantar que representam sentimentos, emoções e alguns desafios de ser professor do Ensino Médio.

### 5.3 RETRATOS DA DOCÊNCIA: UM ENCONTRO COM VELHOS E NOVOS DESAFIOS

Olhares fixos, sorrisos, “um dia daqueles de correria”, “uma viagem inesquecível para ficar na história”, “que aluna incrível”, “olhem só faceirice do aluno”, “onde anda e o que será que está fazendo esse menino?”

Não sei se esse pequeno recorte que transcrevo sobre as primeiras impressões dos professores ao se depararem com as fotografias selecionadas para o encontro darão conta de repassar a emoção, a excitação deles ao ver o registro daqueles momentos. Ah! Se eu pudesse gostaria muito!

Mas de alguma forma posso tentar descrever aquele momento com ajuda de Barthes (1984). Segundo o autor, na relação que se estabelece entre a fotografia e o espectador ocorre um movimento chamado *punctum* é algo que parece decorrer da própria imagem. É algo que nos sensibiliza, independente daquilo que nosso olhar busca. O *punctum* está vinculado ao afeto, e por isso mesmo é difícil de comunicar e de compartilhar. “O *punctum* seria, então, um detalhe na imagem que, por uma força que concentra em si, atinge o leitor e lhe mobiliza involuntariamente o afeto” (Ibid., p. 82).

Do *punctum* às narrativas, inicio com a constatação da professora D do quanto ela e os colegas proporcionaram atividades diferentes aos alunos, segundo ela:

*Olhando as fotos percebi que a gente não para. Quantas coisas diferentes já realizamos na escola. Passeios, atividades fora da sala de aula. O trabalho sobre a conscientização do lixo que é jogado de qualquer jeito no terrenos baldios. Como os alunos se envolveram conversando com os moradores e na limpeza. **Não podem dizer que a gente não faz um trabalho diferenciado.***

A partir desse relato, à primeira vista percebe-se que há uma busca por inovação das práticas escolares e também de incorporar o contexto da escola no seu currículo. Porém, o que me chamou atenção foi a finalização da fala que inclusive grifei. Constata-se que a professora ao revisitar o vivido, além de fazer uma reflexão sobre o seu trabalho e dos colegas, busca o reconhecimento da sua profissão, do seu labor e se reconhece como sujeito da sua própria história. Neste sentido, nota-se que:

A atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles se produzem como seres sociais. A atividade biográfica aparece, conseqüentemente, como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Afinal, quem “*não pode dizer que a gente não faz um trabalho diferenciado*”? A sociedade, a família, a academia? Sabemos que existe uma pressão social, pois o professor se torna, muitas vezes, objeto de críticas pelas suas práticas, pelos péssimos resultados dos alunos nos sistemas avaliativos e pela própria condição precária da educação em nosso país.

Observemos o depoimento do professor A que indignado com a falta de compreensão da sociedade, nos contou sobre uma situação que vivenciou em um evento ao dialogar com um senhor desconhecido.

*As pessoas realmente não fazem noção do que a gente passa. Estava conversando com um senhor ele me disse: “Os professores vivem reclamando. Não tem condição de passarem num concurso melhor e ficam reclamando. Eles não tem que reclamar e sim trabalhar e pronto.” Quando estamos fragilizados é muito fácil aquele discurso raso de que estamos reclamando, quando na verdade deveríamos fazer nosso trabalho. Uma vez*

*me perguntaram tu trabalha ou só da aula? Talvez esse olhar sobre nós seja porque aparece esse altos índices de reprovação nestas avaliações do governo que colocam a culpa em nós sem saber do contexto (Professor A).*

Já para o professor B a sociedade atribui muitas funções à escola que não são dela. Segundo ele, ao refletir sobre o seu compromisso com os alunos do Ensino Médio nos apresenta a seguinte reflexão:

*Falando das perspectivas do aluno. Para mim ela está condicionada a fatores extraescolares. Não é só a escola que vai dar perspectiva para o jovem. Sendo que a gente não tem poder para resolver isso. Vejo que o professor tem que fazer o que a família não faz. Uma distorção muito grande das incumbências do professor. O professor acabou aglutinando para si responsabilidades que não era dele. Não é fácil trabalhar valores com eles em um período de Filosofia ou dois de Geografia.*

Parte disso, se deve a presença de uma construção simbólica do professor herói. Aquele que mesmo sendo um profissional mal pago e vivendo situações esgotantes pode realizar um bom trabalho se o quiser. Afinal, temos exemplos como a <sup>7</sup>Escola da Ponte de Portugal e tantos outros professores que com o mínimo fazem muito. E neste sentido que professor vai sendo simbolizado pela figura de um herói, de um santo ou de militante em prol da educação.

Além disso, vale ressaltar, que para Fanfani (2005) a docência é uma categoria social que está em constante transformações. Dessa forma “seu significado e sua função social vão variando ao compasso das grandes transformações que caracterizam o desenvolvimento da sociedade” (p. 17).

Assim, o professor B ao referir-se à aglutinação de responsabilidades e as dificuldades de trabalhar valores com os alunos, demonstra o reflexo das transformações e exigências da nossa sociedade contemporânea. Neste sentido, o aumento da violência, dos casos de assédio, homofobia, bullying, do tráfico de drogas multiplicam o apelo aos professores para que retomem a autoridade, estimulem a afetividade e que se eduque os jovens para à cidadania.

E por mais que os professores sejam conscientes dessa injunção heroica, eles sentem-se culpados por não darem conta dessas atribuições.

---

<sup>7</sup> Escola da Ponte, uma instituição pública de Portugal que, desde 1976, nada tradicional, e compreende que o percurso educativo de cada estudante supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e um relacionamento solidário com os outros.

*Ah! Por mais que a gente diga: eu dou para o gasto, eu mesmo passo dizendo. Ah nem recebi meu salário ainda! Por mais que tenhamos essa realidade essa condição. A gente entra para sala de aula e tenta dar o máximo, Tenta um diálogo com os alunos. Tenta fazer que os deem valor para o estudo e que entendam que a gente valoriza eles (Professor A). Como a gente se frustra, ano passado Aluna X cursou até quase o final do ano e acabou desistindo. Ela poderia ter ido adiante. O que houve que a perdemos? (Professor C).*

*Olhando para as fotos, fico pensando nesses alunos que passaram por nós e hoje vejo o nome deles no noticiário como “apenados” que tristeza. Nomes que utilizamos tantas vezes nos nossos cadernos de chamada, nos pareceres”. Onde falhamos enquanto escola, enquanto professores que não conseguimos manter eles na escola? (Professora H).*

Desse modo, é possível observar na enunciação do professor A que essa atribuição de heroísmo se enquadrada cada vez mais aos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul, que além de receberem salários muito baixos não o recebem em dia. Situação que se agrega a todas essas cobranças e culpabilizações mencionadas pelos professores acima.

Além disso, a partir de uma leitura mais atenta das narrativas acima, é possível perceber as significações imaginárias que os professores tem acerca do aluno. Significações imaginárias, aqui entendidas como a apreensão dos simbolismos e significações construídos por uma sociedade que compõem as ideias dos indivíduos de maneira singular e coletiva (CASTORIADIS ,1982, p. 166).

Para os professores os alunos são muito mais que um número de matrícula, que um nome no caderno de chamada como menciona a professora H, são aqueles que possuem uma história, que carregam as marcas de suas experiências sociais. Haja vista a preocupação dos professores com questões extraclasse, por mais que muitos deles afirmem não ser de sua alçada dar conta das mazelas sociais que chegam até a sala de aula. Eles não conseguem ficarem indiferentes a essas questões.

Neste sentido, é possível perceber que a relação professor-aluno, na visão dos professores, há um maior destaque para questões sociais e afetivas, que transparece na preocupação deles com os alunos em situação de vulnerabilidade social, porém com poucas referências sobre o ensino-aprendizagem. Para os professores essa questão varia de acordo com o público, ou seja, alunos da periferia têm maiores dificuldades de aprendizagem e são menos participativos em relação aos alunos das escolas do centro, como veremos a seguir no depoimento da professora G.

No cerne dessas questões sobre dar conta dos desafios que lhes são impostos, seus sentimentos e preocupações com os alunos. mais um depoimento chamou minha atenção, o do professor B.

*Teve uma época em que eu viajava direto para Santa Maria para fazer o mestrado e chegava demolido. Acredito que minhas aulas nesta época foram muito ruins. A gente se sente culpado por isso, mas eu estava sem condições (Professor B).*

O professor A também relatou que teve muitas dificuldades para realizar o mestrado em Porto Alegre, pois não contou com nenhuma licença ou dispensa, segundo ele: “Saía da escola direto para rodoviária e quando voltava de Porto Alegre. Foram muitas idas e vindas e muito cansaço também”.

Os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul tem direito a frequentar cursos de formação, especialização assegurados no seu Plano de Carreira, conforme segue: “Artigo 62 - São direitos do pessoal do Magistério Público Estadual: VI - ter assegurada oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional” (RIO GRANDE DO SUL, p. 17). Porém, na prática isso não acontece, segundo a Professora I, diretora de uma escola, é muito difícil a secretaria de educação liberar, “nunca soube de nenhum colega que tenha conseguido liberação para especialização ou mestrado” e muito poucos solicitam.

Ademais, como já vimos no terceiro capítulo, o Plano de Carreira do Magistério do Estado do Rio Grande do Sul não considera Mestrado ou Doutorado para fins de progressão na carreira. O que demonstra a falta de incentivo para a formação dos professores, e conseqüentemente a desvalorização deste profissional.

Além da falta de incentivo para a formação de professores, outras questões foram mencionadas pelos professores; as excessivas jornadas de trabalho e as dificuldades de ministrarem aulas em mais de uma escola.

*Falando em sobrecarga de tarefas, tem uma que acho absurda que é elaboração dos pareceres, pelo número de alunos que dou aula. Só imagina. **Eu tinha 370 alunos, isto é, tinha que escrever 370 páginas de pareceres.** Que segundo o ideal, deveria descrever as especificidades de cada aluno. Para isso eu tinha que ter a capacidade intelectual e rápida de um acadêmico de doutorado. Ninguém escreve 300 páginas em três meses (Professor B).*

*Tudo isso passa pela valorização. **Não somos valorizados por passar até altas horas fazendo pareceres** (Professora I).*

*A nossa profissão exige muito. **Temos apenas 4h de hora atividade a cada 20h.** Isso para preparar semanalmente as aulas para seis ou oito turmas dependendo da escola que trabalha (Professora C).*

*Pensando bem por baixo nessa questão de carga horária. **Até o salário poderia ser o mesmo 1200 para as 20h.** Mas se o governo permitisse um maior tempo para organizar uma aula melhor. Poderia até mesmo ser esse salário. Até para ter uma qualidade de vida (Professor A).*

*É verdade, tão bom quando a gente consegue separar algum material para os alunos. Mas é raro. **A gente acaba sempre fazendo as mesmas coisas pela falta de tempo** (Professora H).*

***Ainda mais porque a gente precisa desses 1200 de 20h, mais os 1200 de outras 20h.** A gente precisa até das 60h para poder sobreviver conseguir um salário melhor (Professora I).*

Como já vimos na apresentação dos colaboradores da pesquisa a maioria dos professores trabalham mais de quarenta horas. E muitos alegam que necessitam trabalhar até três turnos por uma questão de sobrevivência, considerando que a rede estadual do Rio Grande do Sul é uma das que paga o salário mais baixo do magistério no país.

Além disso, como vimos as atividades não se restringem a essa carga horária, pois ela é extrapolada, havendo necessidade dos professores desenvolverem atividades além da sua jornada de trabalho estabelecida.

Uma das atividades realizadas a cada trimestre é a elaboração de pareceres descritivos, considerando que a avaliação no Estado, desde 2012 passou a ser expressa por meio de conceitos. É um documento que exige a descrição de

quais conhecimentos, atitudes ou aptidões que os educandos adquiriram, ou seja, quais habilidades do ensino já atingiram num determinado ponto do percurso e quais dificuldades estão a revelar relativamente a outros (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 12).

Não pretendo entrar no mérito da avaliação escolar, porém ressaltar o quanto tal atividade é complexa, exige reflexão, um olhar minucioso do professor perante o aluno. Mediante isso, a interrogação que surge como desenvolver um trabalho coerente e significativo, como acompanhar processos? Conforme pressupõe o documento norteador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande Sul) a avaliação torna-se um meio pelo qual o



[...] educando toma consciência de seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo e ao professor é oportunizada uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades do EDUCANDO, permitindo rever e redefinir sua prática pedagógica (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 12).

Porém, com 370 alunos em um trimestre, como descrever esse processo de ensino-aprendizagem em um parecer descritivo de uma ou duas páginas no máximo, trabalhando até altas horas? Como acompanhar cada aluno nas suas especificidades? Os relatos acima demonstram que há muitas contradições entre a realidade e as normativas e regulamentações que norteiam o trabalho do professor do Ensino Médio na rede estadual.

Ainda mais com professores que trabalham em várias escolas tendo que se adaptar a diferentes realidades, conforme o relato abaixo das professoras F e G:

*Olhando para as fotos percebo quantas atividades eu não pude participar, trabalhando em quatro escolas. De manhã trabalho com adolescentes de tarde fundamental e currículo a noite Ensino Médio EJA e o regular. Além da clientela que tenho que me adaptar convivo com 5 sistemas diferentes de trabalho. O governo não quer nem saber se tu em uma escola ou 5, tu tem que se adaptar. A cada momento que tu chega num lugar, a gente entra num sistema diferente do outro, cada ambiente tem as suas manias. Eu saio de um lugar entro noutro tem que estar sempre me adaptando. O professor tem que se entregar de corpo e alma. Eu mesma perdi o brilho não tenho como me doar totalmente para uma escola. Sábados letivos tenho que fazer um rodízio dois por ano para cada escola (Professora F).*

*Uma coisa que me chocou bastante no magistério foi a heterogeneidade das turmas. Porque na escola do centro as turmas são lotadas a maioria adolescentes e exigem muito da gente, são questionadores. Já na zona leste, no turno da noite, os alunos são muito quietos, eles não questionam e ficam só esperando alguma coisa de ti (Professora G).*

Observando essas situações levou-me a refletir sobre como o Estado vem estabelecendo uma relação apenas operacional na educação. Assim, os professores devem cumprir sua carga horária, encaixa-la de qualquer jeito em quantas escolas forem, não importa a distância entre elas, as diferentes realidades que o professor vai ter que considerar no planejamento de suas aulas. Alunos matriculados x professores ministrando aula e ponto. Satisfação e bem estar dos sujeitos envolvidos nesse processo estão fora de cogitação.

Além disso, penso que aqueles que elaboram essas leis e regulamentações e também organizam o planejamento e distribuição desses professores provavelmente estão muito distantes da sala de aula. Estão em outro espaço, num gabinete, num escritório em uma sala imponente de reuniões.

Pois, infelizmente políticas de valorização dos professores ficam sempre em segundo plano e ainda são vistas por muitos como privilégios e não como investimento na educação e na própria sociedade.

Um exemplo disso, são as matérias importantes que não prosseguem no Senado por não haver pressão social e vontade do poder político. Tais matérias que são os projetos de leis poderiam garantir um pouco mais de dignidade e qualidade para os professores da educação básica, principalmente das redes estaduais e municipais.<sup>8</sup> Projetos de Leis como a PLS 397/2008, atualmente arquivado, que asseguraria aos profissionais de educação quando em exercício da docência em regime de tempo integral, metade de sua carga horária em atividades de estudo, planejamento, avaliação e outras não incluídas no trabalho de interação com os alunos previsto em seu plano curricular.

Também a PLS 04/2008 que tramita há 10 anos no Senado entre arquivamentos e desarquivamentos, estando há três anos com há relatoria. Essa PLS tem o propósito de criar incentivos para professores dedicarem-se exclusivamente ao ensino. Assim, garantindo salários equivalentes a pelo menos 70% da remuneração de docentes das universidades federais para professores da educação básica com dedicação exclusiva e com a mesma qualificação.

Considerando esse cenário, não há dúvida da necessidade de haver movimentos instituintes para que se desfaça essa lógica que vem sendo instituída nas dinâmicas da docência e que vem afetando a relação entre professores e alunos e a condição docente. Porém, acredito que esses movimentos partem do exercício da autonomia. A autonomia aqui entendida “como agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social” (CASTORIADIS, 2006, p. 140).

Neste sentido, à medida que cada professor pensa suas próprias ideias, reflete sobre o funcionamento da sua instituição, sobre os regramentos que lhes são atribuídos, sobre a forma como vem lhes sendo impostas as condições de trabalho, ele exerce sua autonomia. Sendo essa um impulso para uma participação ativa nas transformações sociais e também para o exercício de participação política.

---

<sup>8</sup> Informações extraídas do site do Senado: <<https://www12.senado.leg.br/noticias>>.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que chega o tempo de finalizar esta dissertação, momento que me fez olhar para trás e perceber que passou muito rápido, num piscar de olhos. Quase impossível descrever nestas considerações finais as mais variadas expectativas, sensações e emoções em que estive envolvida no desenvolvimento dessa pesquisa.

Desse modo, posso assinalar que foi especialmente na potência dos encontros com os colaboradores da pesquisa que pude refletir sobre tamanha a importância do objetivo geral dessa pesquisa. Ou seja, conhecer e problematizar as significações imaginárias dos professores da rede estadual do município de Alegrete acerca da condição docente no Ensino Médio.

Neste sentido, ainda que os professores tenham a consciência da sua condição docente, na vida corriqueira, no cotidiano das escolas sobra pouco tempo para refletir e para problematizar sobre tal condição. Pois, a vida continua, de aula em aula, de escola em escola, às vezes, o que resta é apenas a satisfação de ter sobrevivido mais um dia de trabalho.

Porém, as rodas de conversa instigadas pelo documentário e as fotografias lhes oportunizaram uma parada no tempo para pensarem um pouco mais sobre suas docências. Além disso, através da experiência de uns ouvirem os outros, compartilhando suas vivências, abriu-se espaço para refletir sobre a importância da coletividade e da consciência de classe. Tal sentimento cada vez mais necessário ao observarmos a inexpressiva participação dos professores nas manifestações e movimentos em defesa de sua categoria profissional. Conforme Brancher e Oliveira (2017, p. 33)

Nos movimentos contemporâneos, ainda pensando nesse como um tempo dentro de nós, temos vivido e visto manifestações de todas as ordens, por parte dos estudantes, para os quais muitos professores não têm se movimentado juntos, compartilhando a necessidade de (re)visitar os sentidos e significados de práticas que vêm sendo desenvolvidas por lógicas que não foram, muitas vezes, instituídas pelos professores.

Neste sentido, a presente pesquisa deu voz aqueles que são os protagonistas da história que compõe o exercício do magistério no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa escuta, constatou-se que os sentidos e significados que os professores atribuem a condição docente não são estanques.

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos sócio-culturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade (TEIXEIRA, 2007, p. 374).

Assim, também foi possível perceber que o imaginário dos professores acerca da relação professor- aluno é permeado por questões sociais, em que os professores através de ações na escola, e na sala de aula buscam principalmente auxiliar os menos favorecidos e oportunizar projetos de integração social e cultural.

Dessa forma, nos depoimentos dos professores ficou evidente que há uma boa relação entre professores e alunos, de amizade e respeito. Porém, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem uma das maiores preocupações tanto dos alunos quanto dos professores é dar conta das exigências de um bom desempenho no ENEM. Consequência disso é a pressão que surge da mídia, instituições, famílias dos estudantes que apontam o esse exame como a principal chance de progressão nessa etapa de vida dos jovens.

Além disso, as histórias de vida e suas narrativas foram imprescindíveis para que eu aproximasse das experiências tecidas nos fios da docência. As narrativas vieram acompanhadas de gestos, olhares e entonações de vozes que se alteravam com aflorar das emoções.

Também vale ressaltar que no exercício de um caminhar para si, os professores demonstraram uma paradoxal solidão povoada de sujeitos que habitavam o seus imaginários. Ora, os professores ao narrar seus próprios desafios, viam-se como sujeitos heroicos ao contar suas façanhas em sala de aula com atividades diferenciadas que proporcionavam aos alunos. Ora, o heroísmo narrado era de um sujeito que apesar das adversidades e do seu status como professor estar abalado, continuava a dedicar-se a profissão.

Assim, corroboro com Teixeira (2007) ao acreditar que não há como enquadrar a condição docente com dados fixos, pois, ela é experienciada, tecida no cotidiano dos professores de acordo com seus contextos sócio-culturais.

Para finalizar, após uma leitura das rodas de conversa, posso dizer que foram momentos enriquecedores. Assim, foi através da construção dos enredos, das memórias, coletivas e individuais, do passado e presente, da vida e sentimento dos

professores colaboradores que compus essa dissertação. Tais experiências que foram traduzidas por discursos de memória, baseadas na oralidade demonstraram a força viva que circunscreve as singularidades na tessitura de construção do coletivo.

Falar é também resistir. E como resistência, essas vozes de professores e professoras anunciam uma realidade de embates, de lutas, de impasses, travados no árduo, e, muitas vezes, incompreendido cotidiano. Anunciam e denunciam precárias condições de trabalho, dificuldades inerentes ao próprio ato de sobreviver, relações desiguais comparada a outras profissões, esperanças e frustrações em relação ao cenário da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Juventude e Ensino Médio. Diálogos, Sujeitos e Currículos. In: \_\_\_\_\_. **Repensar o Ensino Médio: Por que?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 69.
- BARTHES, R. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.
- BRASIL. **Lei 13.415. 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 25. jun. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 62 p.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **Figuras do Pensável:** as encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III:** o mundo fragmentado. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica /** Maria Regina Viveiros de Carvalho. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o saber.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA, M. V. et al. **Caminhos Investigativos II:** Outros Modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio. Diálogos, Sujeitos e Currículos. In: \_\_\_\_\_. **Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HERMANN, N. Ética, Estética e Alteridade. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística em Educação Básica 2017**. Brasília. Inep 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAWCZYK, N. O Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, ano 16, n. 18, 2017. ISSN 1806-9843.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

LEÃO, G. Entre a escola desejada e a escola real: Os jovens e o Ensino Médio. In: CARRANO, P.; FAVEIRO, O. (Org.). **Narrativas Juvenis e Espaços públicos**. Niterói: Editora UFF, 2014. p. 231-257.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens Olhares Sobre a Escola do Ensino Médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MEC. SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF/BR: MEC, SEB, 2017.

MIGUEL, I. G. S. **O enfoque por competências no discurso sobre o Ensino Médio Brasileiro**: Um exercício de problematização. 2014. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSÉ, V. **Toda palavra**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NARVAES, A. B. **A Relação Professor-Aluno**: entre imaginários, identificações e negociações. 2012. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

NÓVOA, A. **António Nóvoa**: aprendizagem não é saber muito. [Entrevista disponibilizada em 27 de abril de 2015, a Internet]. Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. F. **Imaginário Social e Escola do Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, V. M. F. **As xícaras amarelas**: imaginários e memória de uma rede de pesquisas. In: PERES, L. M. V. (Org.). **Imaginário**: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. 1. ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004, v. 1, p. 91-103.

OLIVEIRA, V. M. F. **Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores**. *Revista Digital do Lav.*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, mai./ago. 2017.

OLIVEIRA, V. F. **Imaginário Social e a escola do segundo grau**: um estudo com adolescentes. 1995. 221 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, V. F.; SILVA, M. da. Em Defesa da Leveza, do Sensível e da Sensibilidade na Pesquisa em Educação. In: FEITOSA, D. A.; DORNELES, M. A.; BERGAMASCHI, M. A. (Org.). **O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação**. Cruz das Almas/ BA: UFRB, 2016.

OLIVEIRA, V. (Org.). **Imagens de Professor**: Significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PARANÁ. Governo Estadual. **Lei 103 -15 de março de 2004**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=5&anoSpan=2013&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso: 30 jun. 2017.

PISO SALARIAL. **Tabela de Salário dos Professores 2017**. Disponível em: <<http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RECH, I. **Eu sou professora e agora?** – As significações imaginárias de professoras de educação básica sobre a docência. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016

RHODEN, C. **Nunca Me Sonharam**. [Documentário-vídeo]. Produção. Marinha Faria Filmes. Direção, roteiro e montagem: Cacau Rhoden, Estela Renner, Juliana Borges, Luana Lobo. Brasil, 2017. Duração de 90 minutos. Som e imagem.

RIFFEL, A. C. **Autonomia e Imaginário na Educação**: o pensamento de Castoriadis e a relação com o tema da Criação. 2017. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.



RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC-RS. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Ensino Médio** Porto Alegre: SEDUC-RS. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Governo Estadual. **Lei 6672 - 22 de abril de 1974**. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei\\_06672\\_20130311.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RICOUER, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Porto: Rés-Editora, 1989

SALES, S.R; Juventude e Ensino Médio. Diálogos, Sujeitos e Currículos. In: \_\_\_\_\_. **Juventude e Ensino Médio: Tecnologias Digitais e Juventude Ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.229-248

SANTA CATARINA. Governo Estadual. **Lei 668 - 28 de dezembro de 2015**. Disponível em: <[http://200.192.66.20/ALESC/docs/1992/1139\\_1992\\_lei\\_promulgada.doc](http://200.192.66.20/ALESC/docs/1992/1139_1992_lei_promulgada.doc)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVA, L. B. de O. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a Educação. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 19-36, jul./dez. 2011. ISSN Impresso 0104-8481; ISSN Eletrônico 2238-121X. Acesso em: 31 out. 2017.

SILVA, M. **Tempos na Formação Docente: entre o identitário e o imaginário**. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, S. T. M; AZEVEDO, N. S. N. O Significado das Tecnologias de Informação para Educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, jan./mar. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-362005000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-362005000100003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

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

TEIXEIRA, I. A. C.; LEAL, A. A. A. Fios e Desafios da Docência no Ensino Médio. **Revista Outro Olhar**, Belo Horizonte, ano 10, n. 17, ago. 2011.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, mai./ago. 2007.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

TOMAZZETI, E. M. et al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria. In: Dossiê: Ensino Médio e Culturas Juvenis. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

### QUESTIONARIO COMPLEMENTAR

Projeto de Pesquisa: Significações imaginárias sobre a condição docente no ensino médio: um estudo na rede estadual do município de Alegrete RS

Pesquisadora: Adriele Machado Rodrigues

Orientadora da Pesquisa: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Nome completo:

Idade:

Sexo:

Raça/etnia:

Estado Civil:

Número de filhos:

#### **Formação**

Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

Carga Horaria Semanal: \_\_\_\_\_

Escola(s) que atua: \_\_\_\_\_

Nível (is) de Ensino que atua: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que ministra: \_\_\_\_\_

#### **Outras Informações:**

Participa de Sindicato: ( ) Sim ( ) Não. Qual \_\_\_\_\_

Quais atividades culturais e de lazer que realiza com frequência:

---



---



---



---

## **ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.**

Título do estudo: Imagens e Significações na Docência no Ensino Médio

Pesquisador responsável: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Autora: Adriele Machado Rodrigues

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Fundamentos da Educação.

Telefone para contato: (55) 996171803

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que será realizada com dez professores que atuam no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Waldemar Borges. Com o objetivo central de investigar quais os sentidos e significações atribuídos à docência no ensino Médio.

Para que a pesquisa seja realizada, você participará, caso aceite este convite, por meio da participação de dois encontros de formação, e de narrativas orais sobre suas trajetórias formativas. Depois de realizadas as transcrições, o conteúdo destas será entregue a você, para que possa revisá-lo e possivelmente alterá-lo.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estará sob responsabilidade, apenas, das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Você pode deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Participar desta pesquisa não acarretará custos ou despesas. Os possíveis benefícios estão no valor de expressar suas significações imaginárias acerca da docência no Ensino Médio, colaborar para a formação dos professores neste nível de ensino.

Os resultados encontrados nesse estudo serão publicados em revistas da Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação.

Os dados coletados serão mantidos na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3341A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) , a qualquer momento, ou pelo (55).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

\_\_\_\_\_  
nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

**ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

As pesquisadoras da presente pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de narrativas orais. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3341A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

---

ADRIELE MACHADO RODRIGUES