

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Lucimara De Castro Bueno

**TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RS**

Santa Maria, RS
2019

Lucimara De Castro Bueno

**TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RS**

Relatório de Pesquisa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM como requisito para obtenção do Grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Bagolin Zambom
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS
2019

Bueno, Lucimara De Castro
Trabalho docente e aprendizagem no ensino médio em
uma escola pública no interior do RS / Lucimara De
Castro Bueno.- 2019.
167 p.; 30 cm

Orientadora: Luciana Bagolin Zambom
Coorientadora: Maria Eliza Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Trabalho Docente 2. Ensino Médio 3. Aprendizagem
I. Zambom, Luciana Bagolin II. Gama, Maria Eliza Rosa
III. 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.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Lucimara De Castro Bueno. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: lucimaracbueno@gmail.com

Lucimara De Castro Bueno

TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RS

Relatório de Pesquisa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Curso de Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM como requisito para obtenção do Grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

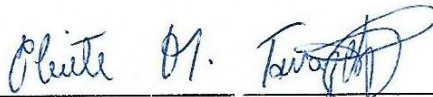
Aprovado em 23 de agosto de 2019:



Profa. Dra. Luciana Bagolin Zambon (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves (UFG)



Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTO

Chegar à escrita dos agradecimentos me faz lembrar momentos maravilhosos e desafiadores nesta trajetória.

Agradecer neste momento, para mim, é louvar a Deus por tudo o que tens me concedido viver.

Agradecer é um ato que enobrece o ser, e aqui, nos indica que estamos chegando ao fim desta caminhada que não fiz sozinha, mas acompanhada de muitas pessoas que, dentro de suas possibilidades, me apoiaram, ajudaram, orientaram e procuraram entender minhas fraquezas e celebrarem minhas conquistas.

Agradeço em especial ao meu marido, meu parceiro, apoiador e grande incentivador de meus voos, Valdecir, e meu filho Renato amor de minha vida, a mais linda história que já pude escrever, por entenderem minha ausência, aguentarem meus desabafos, minhas angustias, tristezas e alegrias e me fortalecerem com amor.

Aos meus pais, Inês Maria e Walter, pelo amor e incentivo as minhas escolhas, por me colocarem em suas orações e compreenderem a minha ausência. Aos meus irmãos, minhas cunhadas e meu sobrinho, que compreenderam que estar distante não é estar esquecida.

A minha orientadora Luciana Bagolin Zambom que além de um espelho de profissionalismo, sabedoria e caráter, foi amiga e compreendeu minhas limitações, mas não me deixou desistir. A minha Coorientadora Maria Eliza Rosa Gama sempre alegre, me contagiou e cativou com seu alto astral, sempre disposta e sorridente, agradeço pelo apoio e ajuda quando precisei.

A minha tia Ida Castro que se orgulha de mim, me incentiva e me coloca em suas orações.

Aos meus estimados colegas e amigas das escolas em que trabalho, em especial as docentes da Escola de Educação básica pesquisada, que ouviram minhas lamúrias, torceram pelas minhas vitórias e me incentivaram quando estive triste.

Com carinho, deixo um agradecimento especial para Aline presente lindo que a vida me deu em 2017 e que caminhou comigo, me deu a chave de sua casa, me acolheu com muito carinho e coração aberto, me deu carona para a universidade. Humildemente peço a Deus que nossa amizade e companheirismo perdure por muitos e muitos outros anos.

Aos membros da minha banca, Professor Wanderson Ferreira Alves, Professora Elisete Medianeira Tomazetti, que se disponibilizaram a ajudar, apontaram outros caminhos e lapidaram essa pesquisa.

Agradeço às inúmeras pessoas que me ajudaram de alguma forma, me ensinaram, tiraram dúvidas, me socorreram, me deram palavras de incentivo para continuar.

Gratidão!

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RS

AUTORA: Lucimara De Castro Bueno
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Luciana Bagolin Zambom
COORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Buscamos com esta pesquisa compreender como professores organizam e desenvolvem seu trabalho, diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos em uma escola da Rede Escolar Pública Estadual do RS. Para tanto, nos propusemos a responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como quatro professoras do Ensino Médio descrevem as relações entre o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos”? Para isso, desdobramos o problema em quatro questões: (1) Como o professor organiza o tempo, os recursos e os espaços pedagógicos para promover a aprendizagem dos alunos? (2) Que elementos interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente? (3) Que desafios são enfrentados por professores do ensino médio no desenvolvimento de seu trabalho? (4) Quais são as aprendizagens definidas pelos professores para seus alunos? Foram realizadas entrevistas com quatro professoras regentes do ensino médio e foram realizadas observações de suas aulas. Pelas análises, podemos afirmar os seguintes resultados: o trabalho docente foi impactado pelas condições precárias de trabalho disponibilizadas no contexto escolar pesquisado e se caracteriza por investimentos pessoais que sobrecarregam o professor; o tempo disponibilizado para o planejamento está sendo insuficiente, diante do conjunto significativo de ações e atividades inerentes a essa tarefa. Alguns aspectos ajudam a explicar tal situação: a diversidade de alunos, a diversidade de turmas atendidas por cada professora, a necessidade de atender mais de uma disciplina, a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamentos, dentre outros; os planejamentos das professoras vem sendo realizado, fundamentalmente, nas suas residências, sem limites de tempo precisos, devido, essencialmente, a dois fatores: a indisponibilidade de tempo significativo dentro da escola e dentro da sua carga horária de contrato para realização dessa tarefa e a inexistência de espaços adequados para tanto dentro da escola. Por envolver um conjunto significativo de ações, que demandam um trabalho mental e intelectual, é difícil mensurar precisamente quanto tempo é gasto para planejamento. Como consequência, parte dessas ações não parece ser registrada, nem considerada, nem contabilizada como trabalho, de modo que o rótulo “horas de planejamento” acaba ocultando a variedade de ações e a complexidade própria do trabalho docente. Soma-se a isso o fato de que a escola de educação básica pesquisada está preparada apenas para o desenvolvimento do trabalho didático com alunos, mas não está preparada para que o professor possa realizar todas as componentes do trabalho docente, dentre elas o planejamento; a realização de trocas de experiência entre colegas professores ocorre de modo improvisado, antes do início das aulas, nos intervalos entre turnos e nos períodos “livres” em que os professores eventualmente encontram um ou outro colega na sala de professores. Esses momentos não são contabilizados formalmente como horas de trabalho e também acabam ocultos. Esses resultados sinalizam que o trabalho docente na escola de educação básica vem passando por impasses, desde questões estruturais da escola na garantia de condições para que possam planejar, organizar e desenvolver aulas que mobilizem os estudantes para as aprendizagens e sua formação geral, até aspectos relacionados à natureza do trabalho docente (trabalho interativo, imaterial, intelectual) que parecem ser desconsideradas pelo sistema.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Médio. Aprendizagem.

ABSTRACT

TEACHING WORK AND LEARNING IN HIGH SCHOOL IN A PUBLIC SCHOOL INSIDE RS

AUTHOR: Lucimara De Castro Bueno
ADVISOR: Prof.^a Dra. Luciana Bagolin Zambom
CO-ADVISOR: Prof.^a Dra. Maria Eliza Rosa Gama

With this research we intent to understand how teachers organize and develop their work, under the conditions found in real contexts, to effect the learning of students in a school of the State Public School Network of RS. For this purpose, we set to answer the following research problem: “How do four high school teachers describe the relationships between their work and the students learning”? Therefore, we unfold the problem into four questions: (1) How does the teacher organize the time, resources and pedagogical spaces to promote student learning? (2) What elements interfere with the organization and development of teaching work? (3) What challenges do high school teachers face in developing their work? (4) What are the learnings defined by teachers for their students? Interviews were conducted with four high school regent teachers and observations were made of their classes. From the analysis, we can affirm the following results: the teaching work was impacted by the precarious working conditions available in the researched school context and is characterized by personal investments that overload the teacher; The available time for planning is being insufficient, given the significant set of actions and activities inherent to this task. Some aspects help to explain this situation: the diversity of students, the diversity of classes attended by each teacher, the need to attend more than one subject, the presence of students with learning difficulties, relationships, among others; The teachers' planning has been carried out, fundamentally, in their homes, without precise time limits, due essentially to two factors: : the unavailability of significant time within the school and within its contract workload to accomplish this task and the lack of adequate spaces in the school. Because it involves a significant set of actions that require mental and intellectual work, it is difficult to measure precisely how much time is spent planning. As a result, some of these actions do not appear to be recorded, considered or accounted for as work, so the label “planning hours” ends up hiding the variety of actions and the complexity of the teaching work. Added to this is the fact that the researched basic education school is prepared only for the development of the didactic work with students, but it is not prepared for the teacher perform all the components of the teaching work, among them the planning;. exchanges of experience between fellow teachers take place in an improvised way before classes start, between breaks and “free” periods when teachers eventually meet one or another colleague in the classroom. These moments are not formally counted as working hours and also become hidden. These results indicate that the teaching work in the elementary school has been going through impasses, since structural questions of the school in the guarantee of conditions for they can plan, organize and develop classes that mobilize the students for the learning and their general education, even aspects related to the nature of teaching work (interactive, immaterial, intellectual work) that seem to be disregarded by the system.

Keywords: Learning. High school. Teaching work

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes e instrumentos para a coleta de informações	83
Quadro 2 – Turmas/números de alunos/disciplina/professora e número de aulas observadas	89
Quadro 3 – Matrículas na escola por turno e ano.....	91
Quadro 4 – Regime de trabalho dos professores efetivos na escola	93
Quadro 5 – Professoras, regime de trabalho, a área de formação em que atua e disciplina a qual é regente no Ensino Médio.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RS	Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
URI	Universidade Regional Integrada
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
IFRS	Instituto Federal Rio Grandense
EAD	Ensino à Distância
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNE	Plano Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TD	Trabalho Docente
CBAI	Comissão Brasileiro – Americana de Ensino Industrial
PR	Paraná
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JCQ	Job Content Questionnaire
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
CENSO	Conjunto de dados estatísticos que informa diferentes características dos habitantes
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Prof ^a . CEMED	abreviatura utilizada para identificação da docente
Prof ^a . GEMED	abreviatura utilizada para identificação da docente
Prof ^a . SEMED	abreviatura utilizada para identificação da docente
Prof ^a . TEMED	abreviatura utilizada para identificação da docente
EM 101	abreviatura utilizada para identificação do primeiro ano diurno
EM 102	abreviatura utilizada para identificação do primeiro ano noturno.
EM 202	abreviatura utilizada para identificação do segundo ano noturno
EM 301	abreviatura utilizada para identificação do terceiro ano noturno

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	19
1	INTRODUÇÃO	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1	ESCOLA: INSTITUIÇÃO SOCIAL RESPONSÁVEL PELO TRABALHO EDUCATIVO	31
2.2	TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	35
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	51
3.1	PESQUISAS E REFERÊNCIAS SOBRE TRABALHO DOCENTE	51
3.2	INFLUÊNCIAS EXTERNAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE	52
3.3	SENTIDO DA ATIVIDADE DOCENTE	60
3.4	CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	63
3.5	IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	67
4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	76
4.2	FONTES DE INFORMAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÃO.....	82
4.2.1	Orientações para elaboração e realização de entrevistas.....	83
4.2.2	Elaboração e utilização do Roteiro de Entrevista	85
4.2.3	Orientações para elaboração e realização de observação.....	87
4.2.4	Elaboração e Utilização do Roteiro de Observação.....	88
4.2.5	Contexto de realização da pesquisa	89
4.3	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	89
4.4	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....	90
4.5	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	92
4.6	Tratamento e análise das Informações	94
4.6.1	Tratamento de Informações obtidas com as entrevistas	96
4.6.2	Tratamento de Informações obtidas com a Observações.....	96
5	EVIDÊNCIAS E RESULTADOS	99
5.1	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, DOS RECURSOS E DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	99
5.2	ELEMENTOS INTERFERENTES NA ORGANIZAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE	116
5.3	DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO	124
5.4	RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	131
6	CONCLUSÃO	145
6.1	O PRODUTO DA PESQUISA: PARÂMETROS PARA A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	152
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	163

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS REGENTES DO ENSINO MÉDIO	164
APÊNDICE C – QUADRO DAS TRANSCRIÇÕES E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	166
APÊNDICE D – ROTEIRO DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES OBTIDAS COM AS OBSERVAÇÕES	167

APRESENTAÇÃO

O importante não é estar aqui ou ali,
 Mas ser.
 E ser é uma ciência delicada,
 feita de pequenas observações do cotidiano,
 dentro e fora da gente.
 Se não executamos essas observações,
 Não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.

Carlos Drummond de Andrade

Sou Lucimara De Castro Bueno, nascida em Palmeira Das Missões –RS. Moro em Jaboticaba, um município muito pequeno situado no noroeste do estado, com aproximadamente 4.082 habitantes no último censo IBGE. Sou filha de pequenos agricultores e a primeira mulher da família tanto paterna quanto materna a chegar a uma Universidade e realizar uma Graduação. Também sou esposa e mãe, essa parte com certeza a melhor de minha vida.

Formei-me em Letras/ Português / Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) de Frederico Westphalen no ano de 2008. A escolha da Língua Espanhola veio a partir da LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005¹, que dispunha sobre o ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, que foi implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio, porém, revogada pela MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 e convertida na Lei nº 13.415, de 2017.

A lei 11.161, aprovada durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva teve prazo de cinco anos para sua implantação nas escolas públicas do ensino médio e incluiu também a matrícula facultativa no currículo do ensino fundamental. A assinatura desta lei foi de fundamental importância para a formação de professores na área de Letras/espanhol expandindo o ensino da língua espanhola nas escolas de educação básica.

¹ **LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm revogada pela MP 746, de 22 de setembro de 2016 e convertida na **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A suspensão da Lei Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, ocorreu através de MP Nº 746, reforma do ensino médio durante a presidência de Michel Temer, a qual retrata um descaso pela educação pública brasileira, porque além desta medida não considerar os milhares de profissionais que durante anos investiram em sua formação para ministrar aulas nas escolas brasileiras, também desconsidera a relevância que a língua espanhola possui às cidades brasileiras, mais especificamente, às diversas cidades gaúchas que estão situadas em áreas fronteiriças com cidades como Argentina e Uruguai.

A partir do conhecimento da Lei 11.161/2005 despertei interesse em querer aprender mais sobre a Língua Espanhola e fui então, procurar o curso de Letras.

Falar do princípio de minha trajetória como Professora é relembrar um tempo de muitas expectativas e desafios uma vez que minha prática pedagógica iniciou ainda quando não havia concluído a faculdade. A primeira experiência em sala de aula ocorreu no ano de 2006, em que lecionava a Língua Portuguesa, em duas escolas no Município de Jaticaba/ RS. Contratada 20 horas, distribuía naquela época as atividades escolares entre lecionar disciplinas de Artes e Ensino Religioso nas séries² finais do Ensino Fundamental entre as duas escolas e atendimento na biblioteca para completar a carga horária.

Durante o curso de Letras fui Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) desempenhando pesquisa na área da Literatura Espanhola. Após formada, iniciei Especialização em Língua Espanhola e Cultura Hispânica oferecida pela Universidade para a melhor nota da Graduação de 2008. Neste mesmo período, me Especializei em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação- IFRS.

No ano de 2005, fui aprovada em concurso público no Município de Jaticaba, sendo nomeada no ano de 2008, professora Titular de Língua Espanhola no Ensino Fundamental.

Tive a experiência de exercer o cargo de Vice-diretora em 2010, 20 horas de meu trabalho em uma das escolas municipais, sendo que este foi um desafio bem grande uma vez que não tinha experiência nenhuma com gestão e precisava aprender tudo depressa para atender as demandas da Secretaria de Educação. Por acreditar

² Retrato aqui o início de minha atuação em sala de aula quando ainda não havia sido aprovada a lei dos nove anos das séries finais do ensino fundamental, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, por isso me refiro a "série".

que poderia continuar desenvolvendo um bom trabalho para a educação do Município, aceitei o convite para, nos anos de 2011 e 2012, atuar como Diretora na maior escola do Município. Confesso que o desafio foi bem maior, porém muito satisfatório.

Nos anos de 2012 e 2013, exerci o cargo de Presidente do Conselho Municipal de Educação. Ainda no ano de 2013, fui então aprovada em concurso Público Estadual, sendo nomeada no ano seguinte Professora de Língua Portuguesa na Escola Eugênio Korsack em Lajeado do Bugre, com carga horária de 20 horas, função que exerço com muito amor e esperança.

Meu desafio neste período (e continua sendo) foi trabalhar com a última etapa da educação básica, o ensino médio. De certa maneira, pode-se dizer que o trabalho docente sempre é desafiador, pois tratamos com muitas diversidades o tempo todo, mas como até o ano de 2013, a experiência vivida em sala de aula deu-se com crianças do ensino fundamental II, foi para mim um momento de repensar as práticas e iniciar uma nova etapa como professora do ensino médio.

Em maio de 2014, quando tomei posse e iniciei o trabalho com alunos do ensino médio, foi um momento de muitas novidades e incertezas. Quando cheguei na escola, logo assumi como orientadora de projetos do Politécnico, na verdade, o que percebi desde o começo na escola, era que ninguém queria orientar os projetos do politécnico, então, como eu estava iniciando, logo me incumbiram tal tarefa.

Os professores que já estavam na escola a mais tempo que eu não queriam orientar os projetos porque, segundo eles, era muito trabalhoso aos professores, que os alunos não queriam nada com nada, que o politécnico era perda de tempo entre tantas outras falas. Confesso que, devido as falas, fui também, de início, pensando que era perda de tempo, mas, assim que iniciei os primeiros encontros os problemas existentes foram sendo resolvidos e logo, tomamos o gosto e investi nos projetos que os alunos estavam planejando e seguimos adiante, desmistificando as teorias mal entendidas tanto pelos professores quanto pelos alunos e foi neste ano, realizada uma mostra dos projetos do politécnico que foi sucesso na escola.

Hoje, diante as várias transições ocorridas no ensino médio entre elas a revogação do ensino médio politécnico em 2015, todos os professores acreditam que aquele foi um período bom e que o ensino médio politécnico estava através da pesquisa, da busca e questionamento contribuindo para a formação crítica, cidadã e consciente dos alunos.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 32) nos ensina a importância de estarmos sempre “buscando, re-procurando”, que não podemos imaginar e criar teorias sem as fundamentar, sem as questionar. É necessário conhecer e compreender para saber argumentar sobre os fatos, sobre as situações, assim, por acreditar que o trabalho docente exige muito mais que uma titulação e que não estamos definitivamente apropriados de todo o saber é que considero o trabalho docente como algo contínuo, com muitas diversidades e dificuldades, por isso devemos nos permitir estar em constante busca pela aprendizagem.

Neste sentido, conclui Especialização em Gestão Educacional na modalidade EAD pela UFSM no mês de junho de 2018 e estou cursando o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela mesma Universidade. Minha motivação em buscar a pesquisa em educação veio pelo fato da necessidade de ampliar meu conhecimento sobre o processo de gestão e políticas educacionais, assunto que sempre me interessou e, pelas experiências que tive, senti que era preciso buscar mais.

Neste caso, pode-se dizer que há uma intencionalidade formativa, ou seja, busco esse processo formativo para melhorar minha prática, desejando, assim, a melhoria de minha atividade profissional.

Também senti a necessidade de compreender as dificuldades encontradas pelos docentes, incluindo as minhas próprias dentro da escola, para conseguir efetivar ações com os alunos do Ensino Médio, tais como a não aprendizagem ou falta de interesse pela aprendizagem. A inquietação surgiu ao perceber vários adolescentes sem interesse às aulas e, conseqüentemente, professores com grandes dificuldades para desenvolver seu trabalho.

O interesse na pesquisa me trouxe o desejo de realizar um trabalho que possa contribuir com a escola onde atuo, despertando tanto nos professores que lá trabalham quanto nos alunos um olhar diferente, um interesse maior pelo processo da aprendizagem.

O desejo de cursar o Mestrado está, ainda, envolvido em um sonho pessoal que seguia sufocado por falta de recursos e pela distância desta Universidade Pública. O percurso, todas as semanas, até Santa Maria foi longo. Foram aproximadamente 262 Km para chegar até a sala de aula, sem ajuda financeira para as despesas; com salário atrasado e sem benefícios profissional ou salarial na carreira docente municipal e estadual devido ao Título de Mestre.

Penso ser relevante esta exposição porque encontrei no Mestrado Profissional a oportunidade de me realizar pessoal e profissionalmente e sei que assim como eu existem vários outros professores de minha região, de minha escola que possuem o desejo de cursar o Mestrado, porém todas as dificuldades descritas impedem a realização.

Contudo, o desejo de contribuir para a qualidade da educação nas escolas onde atuo como Professora, principalmente voltando o olhar para o Ensino Médio, o qual é o meu foco desta pesquisa, e saber que estou ampliando meu conhecimento e que novas oportunidades de valorização profissional poderão surgir, são aspectos que ajudam superar todo obstáculo.

Até o momento, pretendeu-se o fortalecimento das relações de saberes entre aluno e professor, sem culpabilizar nem um nem outro pelas ações desenvolvidas, apenas levá-los à reflexão e, se for possível, colaborar para as mudanças necessárias no contexto da Escola em que está sendo desenvolvida a pesquisa.

Assim, reconheço o papel do Docente como fundamental para que se exerça a função social da escola, despertando os jovens para o seu protagonismo. E o Mestrado Profissional como um suporte para minha qualificação e crescimento profissional e pessoal a partir de minhas experiências junto à educação básica pública.

Parafraseando Leonardo Boff (2014, p. 15) “Nossa cabeça pensa a partir do lugar onde nossos pés pisam”, pode-se a partir do lugar onde os pés pisam, compreender o cotidiano em que as pessoas vivem, as situações e os espaços em que estão inseridas, sem julgá-los ou criticá-los, apenas tentar compreender e se for possível leva-los a reflexão aprofundada da sua realidade.

Portanto, aquele que se desafia a pesquisar deverá observar a realidade dos fatos e compreender o porquê delas serem do jeito que são, desta forma, o Mestrado Profissional faz justamente esta rede de conexão entre o professor pesquisador que ousa realizar pesquisa pedagógica, e o seu próprio espaço de trabalho. Muitas vezes, nos preocupamos com situações ocorridas na escola que não contribuem no processo de desenvolvimento educacional, porque não aprofundamos nosso olhar e acabamos nos precipitando em conclusões que não identificam a realidade vivenciada pelos sujeitos inclusos no ambiente escolar. Com a pesquisa inserida na escola percebe-se que é a partir da análise, da reflexão e da leitura da realidade que se compreendem os desafios enfrentados no dia a dia do trabalho docente.

Desta maneira, acredito que a pesquisa deve fazer a diferença na vida das pessoas. Pouco efeito teria uma pesquisa no âmbito profissional, sem o contato, sem o conhecimento da realidade, sem pisar onde os protagonistas daquela história pisam, o “chão” da escola. Esse com certeza é um dos grandes desafios do Mestrado Profissional que possui como exigência que o profissional esteja atuando na educação básica e que sua pesquisa seja desenvolvida no próprio espaço de trabalho.

O trabalho docente em uma sala de aula de uma escola pública, especialmente na educação básica, possui muitas características que a tornam muito complexa, pois o professor está na maior parte do tempo sobrecarregado de atividades, em salas de aula cheias, lidando com a diversidade de alunos. Na maior parte das escolas as crianças ou adolescentes têm dificuldades para perceber o sentido ou o porquê de estarem numa sala de aula.

Por isso, refletir sobre as ações educativas da escola e seus problemas é essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. As ações devem ser locais para possuir mais sentido. Conhecer a realidade em que o professor está inserido é a maneira mais eficaz, e também a mais desafiadora, para se realizar pesquisa no âmbito educacional.

Assim, apresento neste trabalho final uma proposta de pesquisa sobre a temática O Trabalho Docente e aprendizagem, no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional desenvolvida no contexto em que atuo em uma escola de ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, historicamente, tem passado por intensas propostas de reformas e vem tentando se consolidar, no espaço social da escola, como a última etapa da educação básica brasileira, que se fundamenta na educação obrigatória a adolescentes e jovens entre quinze a dezessete anos de idade. Porém, a identidade do Ensino Médio ainda é vacilante, já que costuma prevalecer no imaginário social a noção de que ele é etapa de caminho ou para o trabalho ou para o ensino superior.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) define a identidade do ensino médio como “[...] uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania”.

Neste contexto, a escola e os professores têm sido desafiados a reafirmar a sua função social, que é garantir a aprendizagem efetiva aos estudantes para formar cidadãos conscientes e críticos, aprimorando e aprofundando os conhecimentos já adquiridos. Porém, a certeza que temos é o questionamento que seguidamente escutamos de muitos alunos ao final do ensino fundamental ou mesmo dos estudantes que já estão cursando o Ensino Médio, que nos perguntam: Pra que serve o Ensino Médio? Na tentativa de refletir sobre isso, e, acima de tudo, compreender o trabalho realizado pelo professor para garantir a aprendizagem dos alunos desta etapa de ensino é que procuramos justificar este estudo.

A percepção geral, como professora do ensino médio, de que o trabalho desenvolvido nessa etapa da escolaridade tem sido pouco satisfatório, tanto para o professor quanto ao aluno, bem como as reclamações de colegas professores sobre não conseguir trabalhar da forma considerada mais adequada junto às turmas e não possuir retorno positivo quanto às aulas, no que se refere à aprendizagem dos alunos, além das constantes reclamações sobre as condições de trabalho, a falta de recursos pedagógicos e a estrutura oferecida aos professores, foram aspectos que motivaram a realização dessa pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

O Ensino Médio possui importância política e social muito expressiva, representando para muitos jovens brasileiros uma grande conquista em termos de escolarização. Ainda encontramos contextos nos quais os jovens, atuais alunos do

Ensino Médio, são a primeira geração de inúmeras famílias a concluir os estudos básicos.

A necessidade de ampliar para toda a população o acesso ao Ensino Médio, e de garantir a permanência dos estudantes, foi conquista recente do Estado brasileiro, estabelecido pela Emenda Constitucional 59/2009. Pelas diferentes realidades encontradas em todo país, trata-se de um desafio ambicioso. Dentre as vinte metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014- 2024, a meta 3 trata especificamente dessa etapa da escolaridade, estabelecendo a necessidade de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (Meta 3. PNE. Lei nº 13.005/2014).

Diante desse contexto, é imperativo, primeiro, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos jovens. Mas, tão importante quanto a garantia de acesso e conclusão é a garantia de que haja aprendizagem significativa, evitando assim o risco de uma “certificação vazia” (KUENZER, 2005), mediante estratégias políticas de inclusão de alunos, especialmente aqueles das camadas mais pobres da população, na escola sem que se invista em peso na manutenção da qualidade da educação.

Além de representar a necessidade de políticas públicas adequadas, atender a esse desafio também passa pela necessidade de os professores disporem de condições para desenvolver um trabalho docente comprometido com a aprendizagem efetiva do estudante. Portanto, há nesse contexto um quadro prescritivo para o trabalho escolar no ensino médio. Tais prescrições, incidem sobre o trabalhador docente, repercutindo no âmbito escolar e na sua prática pedagógica.

No cenário atual, já vislumbramos no horizonte a aproximação de intensas mudanças no Ensino Médio, como decorrência da reformulação atribuída, inicialmente, por Medida Provisória 746 de 2016, durante a gestão de Michel Temer, e aprovada mais tarde pelo Congresso Nacional, sendo convertida na Lei 13.415 de 16 de fev. 2017. Essa lei visa o trabalho em tempo integral, para isso amplia progressivamente a carga horária mínima que hoje é de 800 horas (1000 horas em algumas redes escolares, como a rede pública estadual do RS), para 1.800 horas anuais. Também determina a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e matemática do primeiro ao terceiro ano, enquanto faculta o ensino de disciplinas importantes, como artes, filosofia, sociologia, educação física e língua espanhola. Ao estabelecer a possibilidade de as diferentes áreas do conhecimento constituírem-se

como itinerários formativos facultativos, desconsidera que as matérias de ensino, que tem como referência essas áreas, ampliam a visão de mundo dos estudantes, contribuindo para a preparação de jovens mais críticos e responsáveis, para exercer com autonomia intelectual e ética o seu protagonismo na sociedade.

Neste contexto, reconhecemos que o dia a dia do trabalho do professor é constantemente permeado pelas prescrições gerais estabelecidas pelas políticas públicas. Quem está na escola, vivendo e sentindo cada nova proposta, é quem mais se angustia, por não conseguir dar conta do que é imposto.

Com intuito de investigar o trabalho docente desenvolvido no Ensino Médio, partimos da abordagem que defende que o trabalho docente não pode ser analisado apenas do ponto de vista das prescrições, mas faz-se necessário compreender que situações compõem o cotidiano do professor na escola e em sala de aula.

Desta forma, compreendemos que o trabalho docente se fundamenta nas tarefas, nas atividades e nas ações, as quais são dimensões que precisam ser igualmente levadas em consideração para qualquer análise sobre o trabalho do professor (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004). As tarefas correspondem às prescrições, as quais vêm do próprio sistema de ensino, das políticas públicas, do projeto pedagógico da escola, das expectativas formais e sociais relacionadas ao papel da escola. As atividades correspondem ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essas tarefas, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir das ações (trabalho real) que são concretamente realizadas pelo professor.

Percebe-se que entre o trabalho prescrito e o trabalho real há uma distância e uma tensão; é, justamente, nessa tensão que o sujeito mobiliza e constrói recursos que contribuem para seu desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004). Assim, pode-se assumir que o trabalho real do professor é marcado pelas prescrições, porém é a atuação do profissional professor que implicará no que é possível ou não de ser realizado.

Sob esta perspectiva, considera-se a situação real de trabalho que o professor encontra no contexto de desenvolvimento de sua prática. Constatamos, portanto, que o trabalho real seja a reprodução precisa do que foi planejado, pois o trabalho não é só uma execução da prescrição, mas envolve a criação, a invenção, a inovação que o professor realiza. Defendemos que essa abordagem pode contribuir para compreensão do trabalho docente realizado no ensino médio, levando em conta, com a atenção que merece, o relevante papel do professor como autor do seu trabalho.

Assim, para esse estudo, situado no contexto da escola pública de educação básica localizada no município de Lajeado do Bugre/RS, buscamos compreender como professores organizam e desenvolvem seu trabalho diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos e estabelecemos como problemática a seguinte pergunta: Como professores do Ensino Médio descrevem as relações entre o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos?

A investigação realizada se legitima pelo fato de poder contribuir para as pesquisas em educação sobre a temática do Ensino Médio, bem como para a compreensão de que o trabalho realizado pelo docente possui interferências que o fazem agir como age. É um trabalho que exige muita atitude e autonomia que muitas vezes não é compreendida por quem está fora da sala de aula.

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos. No capítulo 1, intitulado: “ESCOLA: Instituição Social responsável pelo trabalho educativo” buscamos, através de elementos da história do início do processo educativo, compreender como, ao longo do tempo, ela se organizou e se instituiu como uma instituição social responsável pelo trabalho educativo retomando até sua consolidação como instituição hegemônica. Na seção intitulada: “Trabalho Docente no contexto escolar” buscamos compreender o trabalho docente a partir das perspectivas defendidas por teóricos, os quais defendem suas análises a partir da distinção entre o trabalho prescrito ao professor e o trabalho real desenvolvido pelo professor. Consideram-se, portanto, os aportes teóricos da ergonomia da atividade, que trata o ensino como trabalho, entendendo que o trabalho docente se constitui de ações que são prescritas e de ações que são efetivamente realizadas.

No capítulo 2, apresentamos a revisão de literatura realizada no início desta pesquisa a fim de verificar as publicações realizadas em torno do tema trabalho docente. Para isso definimos a busca de artigos publicados em periódicos do estrato A1 do Qualis/CAPES educação, no período 2013-2018, o qual nos deparamos com uma investigação não muito extensa. Para esta apresentação foram analisados vinte e quatro (24) artigos, os quais foram identificados mediante leitura de todos os títulos dos artigos publicados em seis (06) periódicos que foca a organização e o desenvolvimento do trabalho docente e sua relação com a aprendizagem dos alunos. Essa busca sobre o trabalho do professor nos leva a entender a dinâmica do trabalho: os problemas reais, decorrentes de situações reais e de tempo real. Ou seja, não se compreende o trabalho docente sem compreender as situações reais deste trabalho.

No capítulo 3, apresentamos os encaminhamentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, bem como, o objetivo, o problema de pesquisa e as questões que nortearam a coleta e a análise das informações. Bem como, as fontes de informação e os instrumentos que foram utilizados para coleta de dados. Apresentamos, ainda, o contexto da pesquisa, a caracterização do município, caracterização dos sujeitos de pesquisa, os tratamentos e análise das informações obtidas na entrevista e observação.

O capítulo 4 mediante análise das informações coletadas, procuramos responder cada uma das questões de pesquisa definidas para nosso estudo e, depois, articulamos esses resultados para responder o problema de pesquisa proposto.

Em seguida, sinalizamos as principais conclusões e o produto de pesquisa que pensamos ser relevante diante da problemática estabelecida para esta investigação e que poderá contribuir para estabelecer relações entre o trabalho docente e aprendizagem no ensino médio.

Por fim, indicamos as referências utilizadas durante a realização da pesquisa, bem como, os principais materiais produzidos especificamente para seu desenvolvimento (apêndices).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESCOLA: INSTITUIÇÃO SOCIAL RESPONSÁVEL PELO TRABALHO EDUCATIVO

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. Existem para dar aos pássaros coragem para voar”.

Rubem Alves.

Nesta seção, buscamos situar a escola como uma instituição social responsável pelo trabalho educativo. O embasamento teórico permeia principalmente os escritos de Canário (2006), Pérez Gómez (1998), Alarcão (2001) entre outros.

Entendemos que a origem da educação coincide com a origem do homem. Neste sentido, Pérez Gómez (1998, p. 13) afirma que o ser humano, desde suas origens, elabora mecanismos para sua sobrevivência que são transmitidos às novas gerações. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação. Neste caso, a educação assume sua função social colocando os seres humanos em interação com outros seres humanos.

A educação, portanto, é inerente ao ser humano e não está inserida apenas em um processo formal, mas em todos os momentos da sua vida. Portanto, a escola não é o único lugar onde acontecem processos educativos, de modo que não há uma única forma muito menos um modelo de educação, nem uma única prática e o professor não é o único praticante (BRANDÃO, 2007). A educação é, então, diversa e global, cada povo possui o seu próprio jeito de viver e aprender a sua cultura, por isso, o aprendizado é uma constante na vida dos indivíduos que já ingressam na educação formal com saberes diversos.

A escola, instituição social responsável pelo processo educativo formal, possui a função de socializar o indivíduo, ou seja, garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14). Mais especificamente, possui uma função educativa transformadora, que proporciona ao sujeito a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que o levem a uma prática social consciente e crítica do que acontece ao seu redor.

Compreendemos que a escola assume, desta maneira, a responsabilidade de preparar as novas gerações para sua participação no mundo. Com a intenção de formar o cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas que permitam sua incorporação na vida política e social, esferas que requerem “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

Há pelos menos quatro décadas, as palavras mudança e inovação vem ganhando força no vocabulário da educação, sendo proferidas nos mais variados âmbitos, com diferentes sentidos e propostas, pelos meios de comunicação, pelos governantes, pesquisadores, professores, etc. Apesar disso, pode-se afirmar que a organização geral da escola é bastante estável, sendo possível dizer com alguma segurança que a escola que temos no início do século XXI corresponde, na sua essência, ao modelo de escola que se estabilizou na transição do século XIX para o século XX.

Essa organização está baseada numa forma específica de trabalho educativo, bastante consolidada, que tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (em aulas), dos espaços (em sala de aula), do agrupamento dos alunos (em turma) e dos saberes (em disciplinas). (CANÁRIO, 2006, p. 15). Apesar das amplas mudanças na sociedade, esse autor sinaliza que esse cenário permanece.

Percebe-se a escola ainda está muito arraigada a esse modelo padronizado de fazer educação; como, por exemplo, na educação básica temos as disciplinas escolares divididas em tempo, que são os períodos, ou seja, cada professor possui alguns minutos para trabalhar com os conteúdos, em um espaço próprio que é a sala de aula.

Em crítica aos modelos conhecidos como tradicionais da instituição escolar, esse autor afirma que a forma escolar se caracteriza por:

[...] menosprezo pela experiência não escolar dos alunos, que tendem sempre a ser encarados como uma “tábula rasa”, a frequente dificuldade ou incapacidade que os alunos têm em atribuir sentido às tarefas escolares que lhes são impostas e, por fim, a tendência da escola ensinar soluções, ou seja, para dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções (CANÁRIO, 2006, p. 14).

Em relação ao papel da escola e da sociedade, em geral, esse autor afirma que, apesar de acompanharmos um extremo desenvolvimento tecnológico, vivemos, no entanto, uma proporcional imaturidade política e social. Quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, afirma ele, mais se confrontam com problemas de ordens social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Sua preocupação está justamente em nos desafiar a refletir sobre esta responsabilidade a qual a escola está diariamente submetida e a pensar formas de mudanças para o agir desta escola:

A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Defende, então, que para a reinvenção da escola e do ofício do professor necessita-se de questionamento crítico e a superação dessa forma escolar. Procurar rever as práticas educativas de maneira que ajude os estudantes a compreender os problemas e saber resolvê-los através do diálogo, da discussão, de projetos organizados pela escola que oportunizem o aluno aplicar sua experiência de vida. Diante disto o que se deve pensar é em uma relação pedagógica com mais espaço e tempo para o diálogo. Um diálogo menos formal e mais próximo. Menos formal e mais compreensível, tolerante e amigo. Acredita-se que desta forma, com a aproximação da escola ou do professor com os estudantes ocorrerá no ambiente escolar novas perspectivas de aprendizagem em que os estudantes e os professores aprendam coletivamente.

Ao refletir sobre a educação que desejamos, Moran (2007, p. 21-22) explicita seu pensamento:

A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. É um espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes. Promover o desenvolvimento integral da criança e do jovem só é possível com a união do conteúdo escolar e da vivência em outros espaços de aprendizagem.

Percebe-se a escola como um espaço social privilegiado que pode proporcionar aos estudantes, aos professores e ou comunidade escolar uma educação cativante apontando novas possibilidades de conhecimentos e realização de práticas novas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos inseridos na escola, promovendo a possibilidade de uma participação ativa em outros espaços da sociedade.

Sobre o desafio lançado à escola de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes de forma que ele seja capaz de manifestar-se independentemente em diversas situações de seu cotidiano Lück (2009, p. 16) salienta que:

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

Nesta perspectiva, Alarcão (2001) reforça que a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Para a autora a escola é a própria vida, um local de vivência da cidadania. Pode-se considerar que no processo educativo as pessoas possuem papel central, ou seja, se há escola e não há pessoas a educação não acontece. É necessário de gente na escola para que as palavras tomem espaço e façam sentido e, conseqüentemente, efeito na sociedade como um todo.

Percebe-se que uma mudança se faz necessária, partindo talvez da mudança do pensamento sobre tal modelo escolar que observasse os indivíduos que circulam pelo espaço escolar, dando mais oportunidades aos jovens para expressarem suas necessidades e desejo em relação ao aprendizado escolar.

Canário sugere que as mudanças sejam pensadas a partir dos seguintes aspectos:

[...] superar a forma escolar significa, transferir do ensinar para o aprender, o eixo central das nossas preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação. Significa, em termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa.

Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagem (CANÁRIO, 2006, p. 18).

Alarcão (2001) afirma que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora”. Para a autora, somente a escola que se interroga, que busca refletir sobre suas ações é que conseguirá mudar.

Para isso, necessita-se perceber que a escola “Não é um somatório de professores, alunos e disciplinas, mas sim, um organismo vivo em que os processos de mudanças são ecológicos: a escola e os seus atores mudam em um mesmo tempo e por intenção recíproca” (CANÁRIO, 2006, p.19).

Quanto mais a escola oportunizar aos professores e aos alunos o reconhecimento sobre sua prática mais estes sujeitos, serão capazes de reconhecer-se e construir ativamente uma escola reflexiva³ (ALARCÃO, 2001) e cumpridora daquilo que se propõe.

Acreditamos que é necessário uma transformação da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada dos saberes, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Cabe à escola valorizar as características individuais, culturais e sociais dos alunos. Cabe à escola levar em consideração o modo de vida, a realidade local do aluno proporcionando aos estudantes não só o conteúdo formal, mas também o contato, a interação com a realidade, uma formação ética, cidadã e que acima de tudo os alunos sintam-se protagonistas do local em que vivem.

2.2 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

“O ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe”.

Tardif e Lessard.

³ Escola Reflexiva, de acordo com Alarcão (2001, p. 25) “é uma “organização” (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Nesta seção, apresentamos nossa compreensão acerca do trabalho docente. A compreensão se dá a partir das perspectivas defendidas por Amigues (2004), Souza e Silva (2004) e Tardif e Lessard (2012), os quais defendem sua análise a partir da distinção entre o trabalho prescrito ao professor e o trabalho real desenvolvido pelo professor. Consideram-se, portanto, os aportes teóricos da ergonomia da atividade, que trata o ensino como trabalho, entendendo que o trabalho docente se constitui de ações que são prescritas e de ações que são efetivamente realizadas.

Compreender a docência como trabalho constitui-se como uma das defesas que Tardif e Lessard (2012) propõem em sua obra “O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”. Historicamente, segundo esses autores, a concepção sobre trabalho evoluiu de uma perspectiva que considerava como produtivo apenas o trabalho material para, no contexto atual, da sociedade do conhecimento, considerar como hegemônica a categoria do trabalho imaterial, situando o trabalho docente dentro dessa categoria.

Na primeira perspectiva, a ação de ensinar foi considerada como improdutiva, uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, subordinada à função de preparação de trabalhadores para o sistema produtivo. Porém, no contexto contemporâneo, ao contrário daquela perspectiva, há um crescente prestígio das profissões que, como a docência, têm os seres humanos como objeto de trabalho e que se baseiam na relação e interação entre seres humanos.

A profissão docente é, então, fundamental nas sociedades atuais, sendo uma das chaves para a compreensão das transformações do trabalho ocorridas ao longo do tempo, tais como o crescimento das profissões ligadas aos setores econômicos e sociais, o imponente crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias que exigem uma formação longa e de alto nível.

Podemos dizer, portanto, que o processo de instrução é uma atividade social que surgiu para o aperfeiçoamento do homem e de seus talentos, dos seus saberes e se tornou, cada vez mais, necessária. A escola, como já vimos na seção anterior, foi criada e planejada como a instituição que forma, que instrui e que ensina e, a partir desta ideia, a sociedade jamais conseguiu viver sem a instrução nela recebida. Sem o trabalho docente não há como formar outro profissional; ninguém poderá exercer qualquer coisa senão antes passar pela sala de aula e pelo professor.

Coerente com essa compreensão, Tardif e Lessard (2012) defendem que os estudos da docência precisam se situar em um contexto mais amplo, considerando que o trabalho dos professores é realizado por profissionais com diversos conhecimentos que se apoiam em recursos materiais e simbólicos, cumprem tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos. Negligenciar a docência como trabalho, argumentam eles, pode levar ao perigo da abstração, pois desconsidera importantes fatores como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a disciplina a ser ensinada, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas, o controle da administração, etc.

Diante disso, Tardif e Lessard (2012) criticam as visões normativas e moralizantes da docência que se interessam pelo que os professores deveriam fazer em vez de compreender o que eles realmente são e fazem. O que se percebe sobre o trabalho do professor é que existem muitos julgamentos sem entender na realidade que o trabalho do professor envolve um conjunto complexo de aspectos, não se fundamenta na produção de algo material, mas está voltado a um ser humano (aluno), objeto de seu trabalho, o qual é dotado de personalidade e age por si só.

A docência é, então, entendida como um trabalho realizado com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ou seja, trata-se de um trabalho interativo. Esse trabalho se desenvolve mediante uma relação dialógica, de relações humanas entre diferentes sujeitos, dotadas de pensamentos próprios e capazes de intervir sobre o trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2012).

O trabalho sobre o outro envolve negociação, controle, persuasão; sobre ele intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade. Esse trabalho levanta questões de poder e conflitos de valor, pois o objeto (um ser humano) é capaz de juízos de valor. E, no caso específico da docência, há ainda outros fatores: os alunos são obrigados a frequentar a escola e podem opor resistência aos trabalhadores; portanto, o professor precisa cuidar da ordem e da disciplina e mantê-los interessados em participar da atividade; os professores trabalham com grupos de alunos, portanto, trata-se de trabalho coletivo que apresenta dois problemas: a equidade no tratamento e o controle do grupo (TARDIF; LESSARD, 2012). Todos esses aspectos, que contribuem para tornar complexa a docência, necessitam ser devidamente considerados nos estudos que visam compreender o trabalho docente dos professores.

Considerando o ensino como trabalho, partimos da perspectiva defendida pela ergonomia para analisar e compreender o trabalho efetivamente realizado pelos professores no seu cotidiano. A ergonomia é entendida como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA E SILVA, 2004, p. 84). Isto é, a ergonomia se fundamenta em compreender como o processo de trabalho se realiza, procura garantir a saúde do trabalhador e procura entender a inteligência do trabalhador no ato de seu trabalho. Faz uso de conhecimentos de diferentes disciplinas para analisar e entender o processo de transformação do trabalho com o passar dos anos.

Com os processos de mudança no mundo todas as coisas sofreram alterações, assim também, as significações e os valores do trabalho evoluíram. A ergonomia possui o trabalho como o traço fundamental que ordena as sociedades, e é entendida por Leplat (2004) como uma tecnologia cujo o objeto de estudo são as condições de trabalho, em função de critérios que caracterizam o bem-estar dos trabalhadores.

Para enriquecer a compreensão sobre ergonomia no sentido de melhor entender o processo de transformação do trabalho, sob análise ergonômica da atividade, Guérin (2001) contribui sobre a análise da atividade estar diretamente ligada a análise do trabalho para que se entenda sobre as possibilidades de transformação do trabalho. Compreende-se então, que para a ergonomia analisar o trabalho requer automaticamente analisar a atividade realizada pelo trabalhador para desempenhar o seu trabalho. Faz-se necessário compreender que esta atividade é imaterial, é realizada mentalmente para que ele, o trabalhador, consiga desenvolver o que lhe é prescrito e assim, cumprir com uma exigência que lhe é imposta pelo processo produtivo.

Neste sentido, a partir da identificação do ritmo acelerado nas produções taylorianas no século XX, a ergonomia do trabalho surge para analisar a situação do trabalho realizado pelos trabalhadores com vista a transformá-la. Era comum especificações variadas aos trabalhadores para desempenhar o trabalho, por parte dos donos das indústrias, e, ao mesmo tempo, o trabalho efetivado pelo trabalhador não correspondia as especificações. Percebeu-se daí a existência de um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real (LEPLAT, 2004).

Um distanciamento que existe, sobretudo, porque no contexto de prescrição ignoravam-se aspectos essenciais do contexto de realização do trabalho. Desde o

objetivo à realidade há variações do contexto, as condições determinadas não são as condições reais e o resultado visado, portanto, não é totalmente o efetivado (ALVES, 2015).

Sobre o distanciamento entre o real e o prescrito há que referenciar Guérin:

[...] a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato da trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede.” (GUÉRIN, 2001, p. 15).

Nesta perspectiva, nota-se que o trabalhador se utiliza de estratégias no desempenhar o seu trabalho porque as condições reais não correspondem com o que lhe é solicitado. Portanto, reconhece-se que primeiramente há um planejamento mental diante da prescrição que no ato da execução da tarefa é transformada devida as condições reais encontradas no trabalho.

Guérin (2001) alerta sobre as consequências graves à saúde do trabalhador quando este faz um investimento pessoal que não é suficiente para desempenhar as tarefas conforme lhe foi solicitado e planejado por ele. O autor salienta que “interessar-se pela atividade de trabalho é saber discernir, no seu resultado, esse esforço permanente do trabalhador para dar sentido à sua tarefa [...]” (GUÉRIN, 2001, p. 18).

No caso do trabalho docente, a ergonomia da atividade defende que ele não pode ser compreendido mediante análises que levem em conta apenas as prescrições, ignorando as ações que compõem o cotidiano do professor na escola e em sala de aula, isto é, as ações efetivamente realizadas pelo professor.

Alves (2015) afirma que é imperativa a necessidade de levar em consideração o trabalho que individual e coletivamente é realizado nas escolas para que se tenha uma reflexão mais aprofundada sobre o desenvolvimento do trabalho docente. No artigo intitulado: “A invisibilidade do Trabalho Real: O Trabalho Docente e as contribuições da ergonomia da atividade”, o autor pauta-se em discutir sobre o trabalho invisível ou trabalho real, cujo objetivo é contribuir para uma análise do trabalho docente nas escolas que considere o ponto de vista da atividade.

Com a pesquisa ergonômica, o trabalho docente veio a ser melhor analisado e compreendido, porque

A ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permite a análise do trabalho tendo em vista compreendê-

lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo determinada demanda toma em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos (ALVES, 2015, p. 9-10).

Todo o trabalho é passível a modificação, ou seja, há processos laborais que dependem de vários fatores que estão relacionados ao executar o trabalho, ainda mais sendo realizado por um ser humano. No tocante ao trabalho pedagógico, comumente ocorre de que os professores - seres humanos, não desempenham seu trabalho como “deveriam”, seguindo as prescrições, devido a vários fatores internos e externos à escola, local de trabalho do professor, que são determinantes para o desempenho das atividades. Para Alves (2015) o trabalho real não pode ser confundido com o trabalho prescrito e compreender a passagem entre um e outro envolve encontrarmos a problemática da atividade através de estudos direcionados pela ergonomia de base francófona.

Então, ancorados nessa proposta, compreende-se que o trabalho docente é composto de três dimensões, que precisam ser igualmente consideradas na sua análise: as tarefas, as atividades e as ações (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

As tarefas correspondem às prescrições, as quais vêm do próprio sistema de ensino, das políticas públicas, do projeto pedagógico da escola, das expectativas formais e sociais relacionadas ao papel da escola.

A definição dada por Alves (2015) para trabalho prescrito está fundamentada em elementos que situam-se anteriormente às situações de trabalho: a perspectiva sobre o que será obtido, as condições determinadas de realização e, por fim, a tarefa, ou seja, o que deve ser realizado.

As atividades correspondem ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essas tarefas, não sendo, portanto, diretamente observáveis, mas inferidas a partir das ações (trabalho real) que são concretamente realizadas pelo professor. Amigues contribui para esse entendimento, afirmando que o trabalho docente visto como atividade remete “aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Segundo Alves (2015) a atividade consiste em um trabalho que não se realiza só, depende justamente de pessoas para realizá-lo, utilizando-se de instrumentos e

meios para obter resultados, das exigências que aquilo demandou, os incidentes que precisaram ser geridos, a saúde que se arriscou. Ou seja, em ergonomia,

[...] a atividade compreende a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa (ALVES, 2015, p. 12).

Neste processo, evidentemente que ao necessitar da presença humana para que a atividade seja realizada, alguma mudança na prescrição solicitada irá ocorrer. Conforme Alves (2015, p. 90) “é preciso trabalhar sobre o prescrito, nem que seja para lhe dar outra direção”. Há que considerar que o trabalho do professor exige tomar conta de várias coisas ao mesmo tempo, sendo impossível ater-se a todo momento a apenas uma situação. As variações são constantes e de toda a ordem em uma sala de aula, o número de pessoas é grande e o professor tem que lidar com toda forma de pensar.

Para a análise do trabalho docente na perspectiva ergonômica, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas da atividade e da ação do professor, pois entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho; isso se dá porque o professor possui o comprometimento de ressignificar, rever, reformular, adaptar, reconstruir, e até deixar de lado algumas prescrições que percebe não ser proveitosas para seu contexto e para seus alunos. A organização do trabalho efetuada pelos professores é, portanto, uma resposta às prescrições (SOUZA E SILVA, 2004).

Amigues (2004, p. 45) reforça que:

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com valores e consigo mesmo.

A atividade é, então, todo o planejamento, a reelaboração, a reinvenção a reinterpretção das prescrições recebidas pelo professor no âmbito escolar, seja de forma individual ou coletiva, para, assim, transformá-las em trabalho real, ou seja, naquilo que efetivamente acontece na sala de aula.

Desta forma, estudar o trabalho docente exige compreender que o trabalho do professor não segue apenas as prescrições; se fosse assim, seria de “fácil” execução. Portanto, estudar o trabalho docente “exige não somente considerar a ação do docente, mas algo muito mais enigmático, a atividade. O trabalho real não se vê, exige-se para isso a análise da atividade” (ALVES, 2015, p. 14).

A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é vista, então, como parte inerente do trabalho docente e “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40). Assim, pode-se assumir que o trabalho real do professor é marcado pelas prescrições, mas implica uma atuação efetiva dele no reordenamento delas. Essa posição teórica nos permite situar os professores como protagonistas do seu trabalho e não como meros executores.

Entre o prescrito e o realizado, muitas atividades ficam por fazer, pois não é possível ao professor realizar tudo o que lhe é prescrito e tudo aquilo que ele próprio estabelece a si mesmo e ao coletivo de alunos. Isso porque no contexto real de trabalho, os alunos – seres humanos que são – podem oferecer resistência ao trabalho proposto, precisam ser constantemente mobilizados para o trabalho, é preciso mantê-los interessados em participar da aula; soma-se a isso o fato de que o professor lida, ao mesmo tempo, não com apenas um, mas com um grupo de alunos, devendo pensar, portanto, no tratamento que dá a cada aluno e ao grupo. Cabe, então, ao professor verificar permanentemente de que maneira poderá realizar as ações, em que momento retomar sua ação para que se estabeleça aquilo que foi projetado.

Nega-se, portanto, que o trabalho real seja a reprodução precisa do que foi planejado, pois o trabalho docente não é mera execução da prescrição, mas envolve a criação, a invenção, a inovação que o professor realiza.

Podemos dizer, então, que o trabalho do professor se assemelha ao de um artesão, porque desenvolve estratégias e rotinas que ajudam na resolução de problemas típicos, possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício que o ajudam a construir e reconstruir as suas ações cotidianas (TARDIF; LESSARD, 2012).

Sobre esta percepção Canário (2006) salienta que:

A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar, de forma estandardizada e bem-sucedida, procedimentos de natureza técnico-científica. Mais do que um reproduzidor de práticas, o

professor tem de ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Isto quer dizer que, a partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes memorizados, o professor (...) mobiliza os elementos adequados para fazer face a uma situação única e inesperada (CANÁRIO, 2006, p. 68).

Compreende-se o professor como artesão, e o considera como um reinventor de práticas, como aquele que constrói e reconstrói, permanentemente, o seu saber profissional. O professor, no entanto, age sem saber ao certo qual será a reação que irá receber. Trata com uma diversidade de ideias, de saberes, precisando ser muito criativo para conduzir as atividades.

Nesta perspectiva, o professor visto como artesão é constituído ao sabor das circunstâncias, os saberes são enriquecidos e atualizados pela coleta de novos elementos, segundo o princípio adotado pelo artesão de que tudo “poderá vir a ser útil”. Ou seja, na profissão do professor, o saber construído na ação se assume como de capital importância (CANÁRIO, 2006, p. 68).

Outra característica do trabalho docente, discutida por Tardif e Lessard (2012), é a que compreende esse trabalho como sendo, ao mesmo tempo, codificado e não codificado. Como trabalho codificado, o docente lida com aspectos rotineiros, obrigações formais, cargas institucionais, normas, regulamentos e procedimentos; resumindo, trata-se de um componente do trabalho docente que se relaciona com tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Como trabalho não codificado estão os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos, que não são vistos pelas outras pessoas.

Quanto ao trabalho codificado podemos pensar nas ações cotidianas que todo professor realiza ao chegar na escola que podem ser vistas pelos outros como o trabalho efetivamente cumprido: chegar no horário, não faltar nenhum dia, assinar o ponto, ter a caderneta de chamada em dia, participar das reuniões pedagógicas, ir para a sala de aula, fazer a chamada, dar tarefa aos alunos, etc.

Quanto ao trabalho não codificado, podemos mencionar o trabalho mental que o professor realiza para decodificar as prescrições e transformá-las em ações, o planejamento do trabalho, as estratégias – as mais diversas – que cria e inventa para explicar o conteúdo, para organizar o diálogo em torno da tentativa de convencer o aluno a realizar as tarefas, para perceber ou intuir sobre as dificuldades dos alunos, seus sentimentos, sua motivação para o trabalho, suas preferências e gostos, envolvendo um componente emocional e de relações afetivas. Todas essas ações do

trabalho não codificado fazem parte do trabalho docente, embora não sejam reconhecidas por aqueles que não conhecem a docência, inclusive alguns gestores do sistema.

Neste contexto, a docência como trabalho codificado é socialmente reconhecida, realizada por profissionais capacitados, em um espaço formal, que possui regras para seu funcionamento, que se apoia sobre rotinas e tradições, além de considerar mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Para Tardif e Lessard (2012) “o trabalho docente é vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada que lhe confere uma fisionomia particular”.

Por outro lado, a docência é constituída por ambiguidades diversas, por elementos variáveis que possibilitam ao professor realizar suas próprias interpretações para agir em função das determinações prescritas, principalmente quanto às atividades que cabe a ele realizar em sala de aula. Isso lhe dá autonomia para realizar seu trabalho.

Como consequência dessa característica, pensar definições para a carga de trabalho dos professores torna-se tarefa complexa, uma vez que o trabalho docente é parcialmente flexível, definido por limites parcialmente elásticos (TARDIF; LESSARD, 2012), já que algumas tarefas têm uma duração legal bem determinada pela organização escolar (particularmente a aula, tempo-espaço em que ocorrem as interações diretas professor-alunos para realização do trabalho didático) e outras podem variar quanto à duração e frequência (reuniões, preparação da aula, correções, reflexões sobre a prática, etc.).

Portanto, é possível falar em uma carga real de trabalho, que envolve essas diferentes componentes do trabalho (codificado e não-codificado) e a sua parcela invisível. Apesar da diversidade de tipos de atividades, à docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos (TARDIF; LESSARD, 2012).

Soma-se a isso o fato de que o trabalho docente no contexto escolar vem, há bastante tempo, passando por processos de transformações advindas da sociedade contemporânea. São transformações de ordem social, política, cultural e tecnológicas que acabam influenciando o trabalho do professor na sala de aula; daí a importância de reconhecer o ensino como trabalho e de reconhecer que o trabalho do professor se constitui muito mais pela ação realizada do que pela prescrita.

As prescrições e funções atribuídas ao professor aumentam cada vez mais na medida que a sociedade vai mudando, tornando seu trabalho cada vez mais complexo e desafiador. Este fato acaba causando interferências sobre seu trabalho na escola e em sala de aula.

Podemos apontar, ainda, os seguintes aspectos característicos da docência (TARDIF; LESSARD, 2012): o fator da multiplicidade, que se refere à ocorrência de diversos eventos ao mesmo tempo ou num período muito curto de tempo; a imediatez dos eventos ocorridos durante uma aula, os quais chegam, geralmente, sem previsão nem anúncios, necessitando de adaptações e estratégias imediatas por parte do professor; a rapidez, caracteriza o desenvolvimento próprio dos acontecimentos durante a aula, sua sucessão, seu encadeamento, sua fluência; a imprevisibilidade de acontecimentos inesperados com os quais o professor precisa lidar e para os quais deve estar pronto para agir; a visibilidade que tem seu trabalho, já que realiza uma aula a vinte ou trinta alunos ao mesmo tempo.

Para finalizar os aspectos característicos da docência temos a historicidade que significa que as interações entre alunos e professor se dá dentro de um trama temporal – diária, semanal, anual, que pode se estender de um ano para o outro. Esta característica diz respeito tanto à instauração de regras disciplinares e da gestão do grupo quanto aos conteúdos ensinados.

Diante de todas essas características percebe-se a complexidade do trabalho do professor que não é apenas um executor de seu trabalho, mas um trabalhador que lida com o imprevisível, que sofre interferências e modificações por tratar com seres humanos.

Como já foi salientado o trabalho do professor se dá através das relações sociais entre os sujeitos. É um trabalho que se naturalizou no espaço físico e social da escola. Segundo Tardif e Lessard (2012) o trabalho docente é produto de convenções sociais e históricas que definem como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros.

Sendo produto de convenções sociais, o trabalho docente é realizado com pessoas e para pessoas que são ligadas por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas (TARDIF; LESSARD, 2012). Além disso, para exercerem sua função, no sentido do ensino, os professores precisam considerar aspectos particulares,

cognitivos ou discursivos, que fazem parte da organização da escola: programas, disciplinas, materiais, discursos, ideias, objetivos, etc.

No mesmo sentido, o professor é desafiado porque o trabalho docente apresenta objetivos simbólicos e, dessa forma, materialmente intangíveis, já que a ação de ensinar não pode ser mensurada, medida, tocada, por tratar com sujeitos que já possuem conhecimentos internalizados, concepções socioculturais enquanto membros educados e instruídos de uma determinada sociedade (TARDIF; LESSARD, 2012).

Outro aspecto relevante do trabalho do professor está contida na estrutura celular do trabalho no ambiente escolar, ou seja, não importa se o professor trabalha em uma escola com número pequeno de estudantes ou em outra que possui centenas ou milhares de estudantes, o seu trabalho será sempre realizado a partir de uma organização sócio física, um dispositivo simples e bastante estável: as classes, neste caso, espaços relativamente fechados, nos quais os docentes desempenham seu trabalho separadamente a fim de cumprir com sua tarefa (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 60-61).

Diante disso, o trabalho do professor repousa sobre uma organização que o faz assumir separadamente dos outros professores parecendo ser um trabalho com finalidade individual, distante dos demais professores. O professor, muitas vezes, acaba assumindo uma coletividade de alunos, carregando um peso significativo, por realizar seu trabalho de forma isolada sem compartilhar suas dificuldades ou pedir ajuda, além de também não integrar seu conhecimento com os demais profissionais possibilitando novas aprendizagens. Isso ocorre devido ser uma exigência que é reforçada pelas direções escolares, que cobram dos professores o controle de seus alunos na sala de aula, como também é uma exigência dos próprios colegas professores, dos pais e comunidade em geral.

A ideia de aprender ainda está muito condicionada ao domínio da turma: a turma organizada em fileiras, os cadernos cheios de tarefas e, principalmente, o silêncio. O controle dos alunos se estende também aos corredores escolares, aos pátios de recreação e em todos os demais espaços da organização escolar sobre os quais o professor é responsável.

Não sendo possível interação com os outros trabalhadores no ambiente escolar, sem pedir intervenção de ninguém e assumir solitariamente um grupo de alunos, transfere-se ao professor maior responsabilidade e autonomia diante de seu

objeto de trabalho. Ao mesmo tempo, há uma certa vulnerabilidade à solidão do trabalhador, característica que parece estar no coração desta profissão (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 64).

A esse respeito, Alves (2009) evidencia, em seu artigo intitulado: “A Formação Contínua e a Batalha do Trabalho Real: Um Estudo a partir dos Professores da Escola Pública de Ensino Médio”, algumas dificuldades enfrentadas no dia a dia, na realização do trabalho do professor, que muitas vezes acaba sobrecarregando-o e causando problemas de saúde, temática discutida pelo autor, no tocante ao conceito ergonômico.

Cargas semanais de trabalho extensas (e que devido à problemática de gênero incidem desigualmente sobre homens e mulheres), dispersas por turnos e escolas somam-se às dificuldades do modelo de organização do trabalho no magistério que tende a inibir o fortalecimento do coletivo escolar (lugar de aprendizados profissionais, de equacionamento, conjunto das dificuldades, etc.) e a tornar pouco operatórios os momentos formalmente instituídos que poderiam contribuir para isso, as ocasiões de Trabalho Coletivo (relembremos: mensais e realizados aos sábados). Ora, não por outro motivo o trabalho escolar segue um ritmo avassalador (ALVES, 2009, p. 92).

Neste caso, Alves quer chamar atenção para possíveis implicações dessa organização do trabalho docente à saúde do trabalhador e, por certo, à qualidade do trabalho realizado. É comum, no trabalho escolar, professores com cargas horárias de 60 horas entre uma escola e outra (vínculos empregatícios simultâneos), dificultando, desta maneira, dentre outros aspectos, a integração entre os professores e o seu trabalho coletivo. Na maior parte do tempo, os professores nem se encontram na escola, são colegas, trabalham na mesma escola, mas os horários e turnos de aulas na escola não coincidem. Diante disso, cada professor se vê individualizado diante das dificuldades próprias ao seu universo profissional

No plano de organização do trabalho docente outro fator importantíssimo é o tempo. O tempo é uma das interferências que mais preocupa os professores em seu trabalho. O tempo escolar (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 75) é constituído por um “continuum” objetivo, mensurável, quantificável, administrável. É repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. Sendo assim, considerado como causador de interferências em diversos níveis e aspectos da docência. Na verdade, o trabalho do professor é regido pelo tempo e, assim, deve considerá-lo, pois para tudo o professor considera o tempo.

A estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os docentes; neste caso, o trabalho deve acompanhar o tempo, não interessando as condições de trabalho, da turma de estudantes, do espaço físico, das condições sociais, econômicas e culturais dos aprendizes, mas obriga-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado do aluno.

O trabalho do professor é marcado fundamentalmente pelo tempo, ou seja, o trabalho docente é cadenciado como um relógio (TARDIF; LESSARD, 2012). A criança ao entrar na escola mergulha num mundo onde “tudo é medido, contado, calculado abstratamente: tal dia, tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 75). É portanto, um tempo sério que poderá trazer consequências graves no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e no trabalho do professor se não for considerado conforme instituído pela organização escolar.

O tempo é potencialmente formador, segundo Tardif e Lessard (2012) porque impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos. Ao mesmo tempo, é um tempo forçado, pois é um tempo social e administrativo imposto aos sujeitos inseridos no contexto escolar. Neste caso, o que se compreende é que o tempo escolar ou o tempo de sala de aula é um período em que o professor ocupa seus alunos com atividades, exercícios, leituras, escritas; enfim, a ação educativa é constituída por um tempo em aula em que o aluno não pode ficar desocupado.

Consideramos esta abordagem teórica de extrema relevância para se compreender o trabalho docente e sua relação com a aprendizagem no ambiente escolar. Como mencionado pelos pesquisadores citados no decorrer deste texto, o trabalho do professor possui algumas ações que são exercidas por ele mesmo, ou seja que dependem dele próprio para que sejam realizadas, enquanto que outras ações dependem de outras pessoas. Desta maneira, não pode-se julgar ou condenar o trabalho realizado pelo professor. Na maioria das vezes seu trabalho assume outra direção daquela planejada por ele, por tratar com seres humanos dotados de capacidades, de pensamentos e desejos que devem ser levados em consideração em uma sala de aula, especialmente quando se trata de adolescentes ou jovens do ensino médio.

Nesta perspectiva, defendemos que o trabalho do professor sofre interferências prescritas que cada dia aumentam mais e que interferem em seu trabalho real. Desta forma, o professor precisa se desdobrar para poder dar conta da aprendizagem que deve ocorrer independente das interferências existentes na sala de aula, gerando muitas vezes ao professor problemas de motivação e saúde.

No próximo capítulo apresentamos a revisão bibliográfica realizada como etapa primária deste trabalho, a qual foi uma busca que nos proporcionou uma aproximação com pesquisas que possuem temática semelhante a esta investigada e que nos ajudou a ter embasamento maior sobre o trabalho docente e ensino médio publicadas nos artigos a seguir descritos.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 PESQUISAS E REFERÊNCIAS SOBRE TRABALHO DOCENTE

Para o desenvolvimento da revisão bibliográfica foram primeiramente estabelecidos os critérios que fundamentaria o procedimento. Assim, escolhem-se para este recorte as Revistas Qualis A1: Educação em Revista, Revista Educação/UFSM, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Realidade, Revista Educação e Sociedade e Revista Educação e Pesquisa.

A partir desta escolha foi definida como ideia inicial de levantar artigos que tivessem como abordagem o trabalho docente no ensino médio. Após várias tentativas sem sucesso, e encontrar muito mais publicações sobre o ensino fundamental e superior que não é a base desta pesquisa, optou-se pela busca de: trabalho docente, podendo estender a pesquisa para: trabalho pedagógico, trabalho do professor, caso não fosse suficiente os trabalhos encontrados com a palavra-chave trabalho docente. Passou-se então a busca no descritor de refinamento do portal da CAPES por artigos que descreveram sobre o trabalho docente, trabalho pedagógico e trabalho do professor na educação básica.

Durante a pesquisa houve a seleção dos artigos encontrados a partir da leitura do título e do resumo de cada artigo encontrado nos seis (06) periódicos citados acima. Para este momento foi selecionado um total de 34 artigos, todos os que se referiam a trabalho docente. Para isso, definimos a busca de artigos publicados em periódicos do estrato A1 do Qualis/CAPES educação, no período 2013-2018. Após leitura dos resumos de cada artigo e também leitura de todo o artigo, de alguns que não forneciam as informações que eram necessárias para definir a análise foram selecionados 24 artigos.

Para análise dos 24 artigos selecionados, elaboramos um roteiro para análise textual - quadro-síntese de informação, conforme apêndice A o qual permitiu coletar foco/objeto, intenções de pesquisa, tipo de pesquisa de cada artigo. A partir disso, estabelecemos eixos temáticos/categorias e fizemos uma análise das contribuições dos resultados apresentados. Desse modo, descreve-se a seguir a evolução da literatura levantada.

3.2 INFLUÊNCIAS EXTERNAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Neste eixo temático encontramos treze (13) trabalhos que discutem sobre trabalho docente, nos quais os autores utilizam de estudos, principalmente sobre as implicações das políticas educacionais sobre o trabalho docente, entre outros como os programas de intervenções externas, a exigência de produtividade que é emergida pela sociedade a partir das transformações em seu contexto.

No trabalho intitulado “Qualidade e Trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores”, Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva (2014) propõem-se compreender o impacto sobre o trabalho docente de legislação produzida recentemente com o objetivo expresso da melhoria da qualidade do trabalho docente.

É uma investigação levada a cabo em Portugal, a qual possui como foco de pesquisa as implicações das políticas educacionais sobre o trabalho docente. As informações recolhidas deram-se através de narrativas orais e escritas, grupos de discussão e questões abertas de um questionário aplicado a 396 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para Herdeiro e Silva (2014, p. 240):

Os professores sofrem os efeitos da pressão política e das novas exigências, podendo atravessar uma crise de identidade profissional. Cada vez mais os docentes se sentem sobrecarregados de trabalho, experienciando vivências profissionais, de reconhecimento ou não reconhecimento do seu trabalho que marcam positiva ou negativamente o seu desenvolvimento profissional.

Conforme as autoras, a sobrecarga das pressões advindas das reformas políticas interfere na qualidade do trabalho dos professores. Em diálogo com Tardif (2012), verifica-se a mesma problemática tanto na Europa quanto na América do Norte: os professores se sentem desvalorizados e a profissão docente sofreu e vem sofrendo forte desprestígio, o que quer dizer que a preocupação e a necessidade de mudanças na educação são igualmente necessárias em diferentes contextos. Tardif identifica algumas demandas a respeito disso:

- Dar poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base;
- Promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado;
- Construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática;

- Derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas;
- Valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos;
- Introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores;
- Fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação;
- Integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos;
- Reduzir a burocracia que desvia muitas vezes as reformas a seu favor;
- Introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas;
- Valorizar o ensino na opinião pública (TARDIF, 2012, p. 26).

Podemos perceber, portanto, que tais proposições não são diferentes das que por aqui também pleiteamos para que o processo de melhoria na profissionalização do ensino e no trabalho docente aconteça.

Para concluir, as autoras inferem que a qualidade do trabalho docente está comprometida pelo descontentamento profissional dos professores. Este descontentamento resulta, em grande medida, da ausência de reconhecimento, nomeadamente pelos superiores hierárquicos, cujos efeitos se refletem negativamente na identidade vivida pelos professores e na sua prática docente.

Maria Helena Augusto (2013), em seu artigo “Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente”, focaliza as implicações das políticas educacionais de resultados sobre o trabalho docente. Como objetivo, a autora reflete sobre as consequências das políticas de resultados no trabalho docente, especificamente no estado de Minas Gerais, as quais estabelecem sistemas de avaliação da educação básica em sua rede escolar pública, prevendo bonificações salariais associadas ao desempenho dos professores, denominado Prêmio de Produtividade.

Augusto (2013, p. 1282) salienta que:

A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerais, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo.

O texto refere-se aos usos que o governo do estado de Minas Gerais faz dos resultados das avaliações: ao invés de apontar caminhos em busca da efetividade do direito à educação de qualidade social para todos, os resultados têm servido para

instrumentalizar a ação política, na promoção de mecanismos de premiação de desempenhos considerados exitosos e de sanções e punições em caso de fracassos.

Já o artigo: “Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida” de Anne Barrère (2013) levanta questionamento a respeito das tensões e questões que se colocam no sistema educativo francês sobre a reforma de avaliação do desempenho dos professores, a qual atribuía aos diretores à competência de avaliá-los. Possui como foco de investigação as implicações das políticas educacionais, especificamente as reformas de avaliação, sobre o trabalho do professor na escola naquele contexto. A autora faz uso de pesquisa qualitativa, realizada em 2005, junto a 40 diretores de escolas secundárias no norte da França.

Para concluir Barrère (2013, p. 298), argumenta que:

[...] sem fazer uma referência particular ao mundo escolar, o mundo do trabalho e das organizações oscila, hoje, constantemente, entre a manutenção e mesmo o fortalecimento dos procedimentos de controle burocrático e sua contestação, visando à introdução de outros modos de controles, mais flexíveis, capazes de responder aos eventos e com preocupações de eficiência. É exatamente o que está acontecendo nos estabelecimentos escolares franceses, onde os incentivos à avaliação – dos estabelecimentos, dos professores – coexistem, hoje, com procedimentos bastante formais de controle. O estabelecimento burocrático ainda não foi substituído pelo “pós-burocrático”, os dois se sobrepõem, numa espécie de fusão organizacional que pode dar a impressão, aos professores, de um vai e vem permanente entre um sistema e outro.

Neste sentido, pode-se perceber que as formas burocráticas de controle, mesmo que de maneira tida como mais flexível, ainda estão vivas nos ambientes escolares franceses e priorizam a eficiência no trabalho. Historicamente, sabemos, o processo de controle externo vem sendo contestado nas mais variadas instituições, principalmente no ensino. Nesse sentido, a autora sustenta que as decisões e iniciativas tomadas pelas políticas educacionais deveriam levar mais em consideração o que pensam e como agem os professores e quais as dificuldades são percebidas no âmbito escolar.

Esta temática é discutida por Libâneo (2015), ao identificar formas de poder hierárquico nas escolas, tais como a comunicação vertical, de cima para baixo, priorizando a noção de execução de tarefas planejadas em outros espaços e por outros sujeitos. Na contramão do que Barrère identifica no seu estudo, a literatura aponta, para a equipe diretiva da escola, um papel diferente daquele pautado no controle do trabalho, sendo orientado para o desenvolvimento de um ambiente

educacional democrático, caracterizado pelo envolvimento coletivo dos profissionais da escola na organização escolar, capaz de promover formação crítica dos alunos.

Na mesma direção, o artigo “Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica”, escrito por Luís Armando Gandin e Lana Gomes de Lima (2015), possui como foco de investigação as implicações que programas de intervenção externos causam sobre o trabalho docente. A partir de uma pesquisa empírica, realizada mediante entrevista com professores dos anos iniciais de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul e observações de suas aulas, os autores analisam as transformações no trabalho docente desses professores causadas pela adoção do programa de intervenção pedagógica de alfabetização produzida pelo Instituto Alfa e Beto, decorrente de uma medida da secretaria estadual de educação.

As professoras que atuavam em escolas que adotaram esse programa, segundo os autores, receberam manuais sobre como trabalhar com o método adotado pelo instituto para o processo de alfabetização, livros didáticos elaborados pelo instituto com todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como um cronograma a ser seguido com as lições dos livros que deveriam ser executadas a cada dia do ano letivo, além de testes prontos a serem aplicados nos alunos ao longo do ano.

Gandin e Gomes (2015) posicionam-se afirmando que a adoção de sistemas apostilados e de programas de intervenção pedagógica situam-se como medidas pautadas por uma configuração gerencialista do Estado, perspectiva na qual ele deixa de ser provedor das políticas para tornar-se seu gestor ou regulador.

A partir dos resultados obtidos, os autores afirmam que os professores investigados transformam-se em executores de um programa preconcebido, perdendo parte de sua autonomia, ao mesmo tempo em que novas tarefas, voltadas ao controle dos conteúdos e ritmos, precisam ser aprendidas. Tais movimentos são analisados à luz dos conceitos de desqualificação e requalificação, os quais produzem um processo de intensificação do trabalho docente.

O artigo “O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores” tem como foco de pesquisa a exigência de produtividade no trabalho docente, o qual possui seu marco na história secular do Brasil, ou seja, no início do desenvolvimento industrial e do sistema de educação profissional, industrial e técnica.

A pesquisa realizada por Maria Ciavatta (2013) apresenta um resgate histórico de alguns marcos fundadores da produtividade, no trabalho e na educação, para melhor compreensão da lógica que se legitima, atingindo a essência da atividade docente.

Primeiramente, a autora faz uma breve apresentação da produtividade; depois apresenta alguns de seus marcos fundadores na história do país; e, por último, a particularidade de um desses marcos, a presença da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial).

Como destaca na conclusão do artigo:

Dos anos 1930 em diante e, particularmente, nas décadas de 1940 e 1950, o Estado assume o problema da educação como uma questão de preparo para a indústria, de forma que se universalizam as necessidades empresariais, como se estas fossem as necessidades do trabalhador em matéria de educação. Ao Estado caberia a principal responsabilidade sobre o ensino industrial, o qual teria a tarefa de conciliar a formação humana com a preparação para o trabalho na indústria. A primeira seria o interesse do trabalhador. A segunda seria o interesse da empresa que tinha sua melhor expressão na defesa da produtividade do trabalho e do trabalhador (CIAVATTA, 2013, p. 502).

O que se evidencia no excerto é um jogo de interesses. Na verdade, a escola, historicamente, é ligada ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos. Pode-se dizer, então, que ela reproduz resultados e que, de certa forma, satisfaz a um público interessado, submetendo professores e alunos a cumprir regras estabelecidas pelo “público interessado”.

Essas regras são ditadas por um sistema que é próprio, que precisa ter controle sobre os agentes escolares.

Para finalizar, Ciavatta (2013) observa que nas transformações ocorridas pós-revolução industrial um ambiente favorável à presença das ideias advindas dos Estados Unidos, incorporando professores e industriais brasileiros a seu projeto e implantando medidas técnico-educacionais de interesses ao desenvolvimento industrial local, que, naquele momento, já caminhava para uma progressiva associação com o capital internacional.

Somam-se aos estudos que investigam implicações de políticas educacionais no trabalho docente, aqueles que tratam de aspectos mais amplos, relacionados a mudanças ou demandas sociais que impactam no trabalho desenvolvido pelos professores.

O primeiro artigo situado nessa subcategoria analisa os efeitos da demanda por atenção à diversidade na educação sobre os professores. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (2013), em “A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente” defende a hipótese de que, diante da emergência de novas políticas educacionais voltadas para o atendimento à diversidade, aumentam as pressões sobre o professor.

Uma agenda mais aberta à diversidade, no contexto de um sistema que exige uma performance escolar homogênea no final do processo, deixa em evidência as contradições do próprio sistema escolar, afirma o autor. Assim, cabe ao professor lidar com o paradoxo da abertura à diversidade social e ao mesmo tempo o controle dos mecanismos de avaliações sistêmicas.

Por sua vez, o artigo “Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise”, de Fátima Pereira e Ana Mouraz (2015) centra-se nas implicações das transformações no contexto social sobre a escola e o trabalho docente.

Nesta perspectiva, as autoras descrevem que a cada dia as escolas e os professores são confrontados com novos mandatos sociais que são incompatíveis com os princípios organizadores da escola tradicional moderna e isso gera um espaço de tensões e de conflitos que levam o professor a realizar as atividades como forma de obrigação de produzir os resultados exigidos por tais mandatos.

Em seu estudo, os autores percebem que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica que desenvolvem com os alunos e a ação instrumental da educação escolar, ou seja, a ação rotineira que se faz no dia a dia do trabalho na escola.

No artigo intitulado “Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa”, Claudio Pinto Nunes e Dalila Andrade Oliveira (2017) realizam estudo de cunho bibliográfico para analisar a profissão docente no contexto social contemporâneo, focalizando quatro aspectos: trabalho, carreira, políticas de formação/desenvolvimento profissional docente e a prática educativa. Os autores partem do pressuposto de que as mudanças de natureza tecnológica e econômicas produzem reflexos, com implicações e exigências diretas para a escola, influenciando o trabalho do professor.

Nunes e Oliveira (2017) evidenciam a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e o trabalho docente, de modo que o professor não seja

responsabilizado pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem dos estudantes. Já a escola precisa estar cada vez mais atenta para as necessidades de seu tempo, com desenvolvimento profissional do professor e com qualidade das condições de exercício da docência, tanto no que tange aos recursos materiais como no que diz respeito aos modos de organização e gestão do ensino e da escola.

No artigo “Las tecnologías para la innovación y la práctica docente”, Carlos Marcelo (2013) parte da constatação de que vivemos num contexto que passa por constantes mudanças para questionar por que as escolas seguem funcionando a partir de processos considerados obsoletos.

Para tanto, visita autores que tratam da temática mudanças e inovações educacionais para discutir três elementos: o professor como inovador, os contextos nos quais se produzem ou implementam inovações e as inovações educacionais.

De acordo com Marcelo (2013) para que a escola siga sendo um espaço de inovação, é necessário renovar o compromisso com uma aprendizagem de qualidade aos alunos. Para isso, a escola deve rever tanto os conteúdos curriculares que configuram o currículo escolar quanto os próprios processos de ensino e aprendizagem vigentes, o que supõe um sério trabalho para os professores como profissionais da educação.

Um terceiro grupo de artigos analisa as interferências externas sobre o trabalho do professor do ponto de vista dos discursos teóricos produzidos sobre a docência e a escola.

Em seu artigo “Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais”, Maria Assunção Flores (2014) procura identificar e analisar os discursos que têm marcado o debate sobre o profissionalismo docente, procurando perceber as suas implicações, sobretudo ao nível das identidades dos professores e da (re) construção da profissão docente, no intuito de sintetizar as principais tendências e pontos de discussão na literatura existente nesse domínio. O foco de pesquisa é direcionado às implicações dos discursos sobre profissionalismo docente na identidade dos professores.

Segundo a autora, para compreender o profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo dos tempos) é preciso compreender o trabalho dos professores, o modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), e também a consideração do contexto – social, político e cultural –

em que se inscreve, dado que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado.

Para finalizar, afirma que as alternativas aos cenários mais pessimistas que decorrem das políticas atuais no campo da educação passam por um maior ativismo por parte dos professores, tendo como lema central a defesa e o reconhecimento do ensino na sua multidimensionalidade e complexidade com vista à (re) construção do profissionalismo “a partir de dentro”, numa perspectiva de valorização da profissão docente em contextos cada vez mais desafiadores.

Também caracterizado como ensaio teórico, o artigo “Trabalho imaterial e trabalho docente”, de Álvaro Moreira Hypolito e Paulo Eduardo Grishcke (2013) amplia a discussão sobre as influências no trabalho docente, apontando consequências da organização do trabalho na sociedade capitalista sobre o trabalhador docente. Possui como foco de pesquisa a implicação da conceituação de trabalho docente como trabalho imaterial e objetiva discutir a tendência do trabalho na sociedade capitalista no contexto da reestruturação produtiva contemporânea.

Os autores argumentam a favor da perspectiva que sustenta a tendência de aumento e consolidação da forma de trabalho imaterial, como modo hegemônico na sociedade do conhecimento.

Outra vez se evidencia que as transformações, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas, ocorridas na sociedade desde o final do século XX, trazem influências diretamente ao trabalho docente.

Como salientam Hypolito e Grishcke (2013), trata-se de uma época de transição que se reflete nas formas de poder e nas formas de conhecimento. Outra reflexão realizada pelos autores no artigo refere-se ao controle exercido sobre o saber docente e o conhecimento escolar, com a intenção de transformá-lo em mercadoria.

Assim, argumentam que o trabalho docente está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial que afetam as condições físicas do trabalho, bem como aspectos emocionais e afetivos dos trabalhadores.

Hypolito e Grishcke (2013) concluem a partir de sua análise que o trabalho docente é um campo de estudo muito vasto a ser explorado devido às profundas transformações da escola e da educação influenciadas pelas transformações que ocorrem na sociedade de mercado e no mundo do trabalho e, também, é um exemplo de tendência social de hegemonia do trabalho imaterial na sociedade.

Elaine Conte (2014) debate no ensaio teórico “Tempo e performance no trabalho docente”, o tempo da formação docente levando em consideração a performance como pressuposto inevitável à ação linguístico-expressiva no mundo. Afirma que, cada vez mais, o tempo surge como um fator importante à performance, uma vez que o trabalho docente exige atitudes de criação e de reconhecimento de valores receptivos à alteridade.

Conte (2014) enfatiza, em seu texto, que a performance se faz presente como fenômeno complexo e integrador de diferentes visões de mundo e tempos de aprendizado, pois tem seu significado a partir da necessidade de responder às mudanças da vida.

Nesta perspectiva, há nesta problemática um desafio pedagógico que é o de aprender com os outros nas múltiplas possibilidades de interação com o conhecimento e de transformar as condições de vida daqueles que seguem afetados por problemas sociais.

Por fim, o artigo “Trabalho docente em sala de aula: interferências externas” analisa interferências que se realizam diretamente sobre a sala de aula, por agentes internos e externos à escola. Solange Ana Dalla Vecchia e Ademar de Lima Carvalho (2017) analisam nesse artigo situações que interferem na prática docente e no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, a partir de observações em sala de aula, em escolas da Rede Pública.

Carvalho e Vecchia (2017) salientam que o trabalho do professor é influenciado por situações do cotidiano escolar, como interrupções causadas por agentes externos e internos à escola, que acabam gerando um desconforto para o trabalhador e intervindo no processo de ensino e de aprendizagem.

3.3 SENTIDO DA ATIVIDADE DOCENTE

Neste eixo foram agrupados 03 artigos, todos classificados como ensaios teóricos, nos quais os autores se utilizam de argumentos para discutir respectivamente sobre as implicações da história da educação e da profissão docente, investigar as Implicações da profissionalização do magistério e as implicações da diversidade metodológica sobre atividade docente.

Podemos desta maneira, perceber a análise descrita do artigo que resultou de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses escrito por Libânia Nacif

Xavier (2014) “A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária”, o qual destaca as contribuições da produção acadêmica sobre a história e a sociologia da profissão docente nos últimos trinta anos. Dá prioridade as publicações de pesquisas realizadas fora do Brasil com tradução para o português do Brasil ou de Portugal e publicações em língua espanhola.

Xavier (2014, p. 829) deixa claro que:

A existência de tantos trabalhos que se voltam para a compreensão da profissão docente expressa, por um lado, a complexidade do tema e, por outro, o interesse da comunidade universitária em compreender a questão. Expressa também a insistência dos governos em interferir no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto de sociedade que o sustenta. Contudo, podemos entender tal abundância como reveladora da inexistência de consenso em relação à questão, ou ainda como indicadora do quanto os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e dos especialistas. Seja qual for a explicação ideal desse fenômeno, para aqueles que pretendem melhor compreender e assim contribuir para articular o potencial explicativo da variedade de estudos a que temos acesso, torna-se imperativo elaborar uma síntese, ainda que provisória, da produção sobre o tema.

O que podemos inferir da ideia de Xavier, é aquilo que já viemos comentando no decorrer deste texto e que parece que se repete com frequência que é a manifestação de interesse de vários públicos em interferir sobre o trabalho docente especialmente o governo que tenta moldar o trabalho para satisfazê-lo nos resultados enquanto que outros procuram compreender para articular melhor sobre a complexidade do mesmo.

Para finalizar a autora ressalta que o papel da atuação do professor e do seu trabalho escolar não é resolver todos os problemas sociais existentes, no entanto, há uma tendência de se culpar o profissional professor pelo fracasso e insucesso escolar, alimentando a falsa ideia de que a escola e o professor podem superar os obstáculos interpostos aos excluídos em uma sociedade desigual e injusta.

No artigo “Usos e limites da imagem da docência como profissão” Gideon Borges Dos Santos (2013) propõe a examinar os usos e limites do especialista para lidar com questões inerentes à formação humana, em especial, a escolar, que em virtude da profissionalização do magistério buscou aproximar a docência das profissões liberais modernas sem, contudo, verificar os custos engendrados por esse caminho: o mais evidente deles, a busca de um conhecimento seguro que servisse de apoio para a atividade docente.

O foco de pesquisa se mantém a investigar as Implicações da profissionalização do magistério, a imagem do especialista sobre o trabalho docente. Segundo o autor: “A racionalização da educação e a busca pela padronização da atividade de ensinar reduziram a formação escolar a um conjunto de procedimentos a ser executado pelo professor”.

Pode-se inferir sobre a ideia aqui estabelecida que as mudanças globais e locais ocorridas na sociedade impactam no processo do ensino, então dizer que o Especialista está “pronto” para resolver os problemas da educação na escola é estar criando um grande problema para o processo do ensino.

O especialista pode ter conhecimento sobre sua profissão de Professor, conhecer o que deve trabalhar, o que pode sobre determinada área, sobre o currículo, ter um saber especializado e saber fazer, porém diferentemente de outras profissões, a docência exige paciência e flexibilidade, não é possível ensaio para executar o trabalho na escola. Lida-se com personalidades diversas, por isso requer do professor várias adaptações desgastantes e muitas vezes obtêm-se resultados não esperados para aquele momento. Tendo que no dia seguinte retomar o mesmo argumento para poder prosseguir.

No mesmo eixo temático analisamos o artigo “Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente”, produzido por Vanessa Cristina da Silva e Claudia Leme Ferreira Davis (2016), possui como objetivo realizar uma discussão a respeito do método utilizado em uma pesquisa que visa identificar e explicar os sentidos e significados da atividade docente.

A pesquisa tem como foco investigar as implicações da diversidade metodológica sobre atividade docente, mais especificamente as contribuições metodológicas atribuídas ao sentido do trabalho docente.

É uma pesquisa de caráter qualitativa e está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio histórica, em que se embasa em compreender a atividade docente e o sentido de seu trabalho através dos métodos utilizados para realização do trabalho.

Por fim, Silva e Davis (2016) enfatizam que a produção de conhecimento trata com um material complexo: a vida humana e o seu sujeito, destacam que, para identificar e explicar os sentidos da atividade docente é necessário conhecer o homem em sua relação com o mundo social, uma vez que homem e mundo se constituem mutuamente em um movimento dialético.

Desta maneira, ressaltam que:

Ouvir o sujeito e sua história de vida proporciona pistas para tecer considerações sobre quem se acredita ser o sujeito, os motivos e sentidos de sua atividade. E mais, conhecer o sujeito pode ser decisivo para que o pesquisador sinta a necessidade de trazer, em um segundo encontro, como recurso de sensibilização, um material escolhido especialmente para o entrevistado, por apresentar uma clara relação com o universo do sujeito (SILVA; DAVIS, 2016. p. 50).

Evidencia-se que o conhecimento entre os participantes da pesquisa se faz de extrema importância. Tanto o pesquisador deve conhecer o chão que está pisando, ou seja, o local do desenvolvimento de seu trabalho quanto o sujeito que ali está. Ouvir o sujeito e sua história de vida é dizer-lhe o quanto ele possui valor é acreditar nele e dar-lhe possibilidades de enxergar melhoras para os seus problemas.

3.4 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Identificamos 04 artigos que fazem uso da pesquisa empírica para analisar as implicações das políticas de avaliação sobre o trabalho do professor da educação básica, outro sobre o cenário de contradições e precarização da atividade docente e outro que trata sobre as implicações da cultura escolar sobre o trabalho docente, por fim, o artigo trata sobre a categoria trabalho pedagógico, considerando-a fundamental na descrição de qual é e como acontece o trabalho dos professores, e resgata sentidos desse trabalho na escola. Como veremos na análise o primeiro artigo que segue de Nardi e Schneider (2014) aponta que os professores estão a cada dia mais sendo sobrecarregados de responsabilidades na produção de resultados interferindo na condição do trabalho do professor.

O próximo artigo de Andrade e Falcão (2018) vai revelar um sentimento de solidão por parte do professor que o leva ao adoecimento. No artigo de Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) que realizam pesquisa em escola de periferia identifica o fenômeno chamado de “abandono funcional docente” especificamente na disciplina de Educação Física em uma escola municipal da cidade de Curitiba/PR, localizada numa região de alta vulnerabilidade social. Por último, veremos o artigo de Ferreira (2018) que irá fazer a diferenciação sobre trabalho pedagógico e prática pedagógica e afirma que o trabalho pedagógico exige um conhecimento do local de trabalho. Como segue:

Em seu artigo “Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade”, Elton Luiz Nardi e Marilda Pasqual Schneider (2014) realizam uma investigação sobre as ações que implicam o trabalho docente, nomeadamente as que se referem às condições objetivas de trabalho e de emprego, tendo em conta novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade da educação básica implicadas no Ideb. Como foco investiga as implicações das políticas de avaliação sobre o trabalho do professor da educação básica. É uma pesquisa do tipo empírica, pois, examina dados colhidos com a aplicação de questionários aos gestores escolares e entrevistas a estes e a professores de 18 escolas públicas.

Com a intenção de alcançar o objetivo proposto os autores inicialmente realizaram uma investigação sobre o Ideb, reconhecendo-o como peça das políticas de avaliação em larga escala encampadas no Brasil a partir dos anos de 1990, em seguida se detiveram a analisar as ações que possuem implicações no trabalho docente, nomeadamente as que incidem nas condições objetivas de trabalho e nas de emprego ou carreira.

Para finalizar Nardi e Schneider (2014) destacam que o protagonismo ao qual a escola é chamada a exercer a partir da criação do Ideb assenta-se, sobremaneira, na produção de resultados com vistas ao alcance das metas nacionais que informam, oficialmente, a qualidade educacional. Além disso, a investigação revelou questões preocupantes que atravessam as condições concretas de trabalho do professor, justamente a quem vem sendo imputada importante carga de responsabilidade na produção desses resultados.

No artigo “Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial”, Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade e Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, propõe a discussão de identificar condições e percepções da atividade docente, dimensões psicossociais e risco psicossocial do trabalho de professores de uma escola pública de educação básica. O foco de pesquisa se detém em investigar as Implicações do cenário de contradições e precarização da atividade docente. A pesquisa é do tipo empírica, onde utilizou-se questionário sócio profissional e instrumento de avaliação do ambiente psicossocial laboral.

Andrade e Falcão (2018) verificaram que a atividade docente é muito solitária no enfrentamento dos desafios que o trabalho exige, assim como, na luta por melhores condições de trabalho o que de certa maneira leva ao risco psicossocial e consequentemente a precarização do trabalho docente. Os autores referem-se ao

risco psicossocial compreendido no quadro do modelo demanda-controle, ou Job Content Questionnaire (JCQ), proposto por Karasek (1979) que identifica uma situação laboral de risco psicossocial enquanto condição de alta demanda psicológica (exigência da atividade relativa à quantidade de trabalho, rapidez, complexidade e perturbações) e baixa latitude de decisão (controle sobre a própria atividade, recurso a competências e desenvolvimento).

Santiago Pich, Pedro Augusto Schaeffer e Lucas Prado de Carvalho (2013) realizam uma investigação com foco nas implicações da cultura escolar sobre o trabalho docente, sob o título “O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar”, o objetivo do trabalho está em compreender o caráter funcional do abandono do trabalho docente da Educação Física para a dinâmica da cultura escolar em uma escola pública de periferia. A investigação realizada identificou o chamado de “abandono funcional docente” como:

O abandono baseado nas expectativas dos diferentes atores escolares, [...] Isto é, o abandono funcional pode ser entendido como a prática docente que satisfaz as necessidades e perspectivas tanto do profissional de Educação Física (e poderia ser dos professores de outras disciplinas escolares) como também dos demais atores escolares, gerando assim, altos níveis de satisfação e realização pessoal, como os encontrados na pesquisa (PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013, p. 641).

Neste sentido consideram como prática pedagógica as interferências que o professor realiza em aula, ou seja, é considerada pelos autores como não aula ou como abandono do trabalho docente a prática pedagógica que não se realize no contexto de um projeto de ensino-aprendizagem e que busque abranger todos os alunos da turma. Concluem dizendo que as práticas de abandono docente nem sempre estão ligadas ao docente, que perdeu a vontade de ensinar, ou encontra-se em profunda crise profissional.

No artigo “Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?”, Liliana Soares Ferreira (2018) possui como intenção de pesquisa trazer explicação para a categoria trabalho pedagógico, considerando fundamental a descrição de como acontece o trabalho dos professores e resgatar sentidos desse trabalho na escola. A autora afirma se surpreender com a modesta publicação encontrada por ela durante a pesquisa em periódicos de educação que abordam o assunto. Na análise feita por Ferreira (2018) a fim de entender a categoria trabalho pedagógico, a pesquisadora encontrou duas descrições para “trabalho Pedagógico”, sendo que as chama de “genéricas”, (pois

certamente esperava obter maiores resultados), a primeira justamente foi à irrelevância do assunto para as análises sobre educação e sobre o trabalho dos professores e a segunda foi em que se naturaliza e trata como sinônimo de prática pedagógica, ação pedagógica, de didática ou de metodologia, sem apresentar conceitos.

Ferreira (2018) utiliza-se de pesquisa empírica e documental, em que nesta analisou as publicações referentes ao Trabalho pedagógico e naquela, sistematizou entrevistas com professores em escolas públicas de educação básica, a fim de categorizá-lo. A partir deste enfoque o seu trabalho nesta pesquisa em educação possui como foco de pesquisa o professor como trabalhador; seu trabalho como pedagógico e a escola como um tempo e um lugar cotidiano desse trabalho.

Em um primeiro momento a autora questiona como se pode descrever trabalho pedagógico, a fim de encontrar respostas a sua investigação, pois defini trabalho pedagógico como:

A produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (FERREIRA, 2018, p. 594).

Para concluir Ferreira (2018, p. 605-606) afirma que o trabalho pedagógico exige um entendimento sobre a educação, uma preparação, exige estudo, e isso certamente devem ser realizada e compreendida acima de tudo pelos professores, sobre suas características como profissionais. Também traz a diferenciação sobre trabalho pedagógico e prática pedagógica, por entender que esta “é instantânea, menos apegada a um projeto, mais atinente ao momento. Enquanto que o Trabalho Pedagógico é uma prática que requer o contato mais aprofundado com a realidade vivida no contexto do trabalho. É um processo longo, em que o trabalhador faz uma “leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso, é práxis”.

3.5 IDENTIDADE DO PROFESSOR

Neste eixo identificamos um artigo que realiza investigação empírica e três ensaios teóricos. O artigo de Cosme e Trindade (2017) relata sobre a natureza do trabalho docente em uma época de muitas exigências imediatas tornando a profissão de professor de risco e incerta. Dando prosseguimento à análise encontramos Jotz, Seminotti e Fritsch (2015) que investiga as implicações das teorias da subjetividade e complexidade sobre o trabalho do professor. Fagundes (2016) volta-se a compreender as Implicações das exigências sociais sobre a formação e prática dos professores da educação básica e para finalizar Cardoso, Batista e Graça (2016) busca compreender as Implicações da globalização e efeitos sociais sobre o trabalho docente. Vejamos:

No artigo “A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente”, Ariana Cosme e Rui Eduardo Trindade (2017) possuem como objetivo de pesquisa refletir sobre a natureza do trabalho docente num tempo em que as ambições educativas da escola se ampliaram e que o alargamento da escolaridade obrigatória confronta essa instituição com novos desafios e exigências e, por isso, os professores têm que lidar tanto com um conjunto de ocorrências profissionais inéditas como com um conjunto de discursos, de origem diversa, que tende a produzir diferentes interpretações quer sobre a configuração, a amplitude e o significado desse trabalho, quer sobre seu impacto e importância. É uma investigação que se origina a partir da análise e reflexão de 16 projetos de pesquisa sobre educação em Portugal. Possui como foco entender as implicações dos novos desafios e exigências sobre o trabalho dos professores. O estudo teórico identifica a reflexão explícita ou implícita produzida sobre as vicissitudes, tensões e dilemas profissionais dos professores.

Para concluir os autores afirmam que encontraram nas teorias estudadas resultados da análise as quais confirmam que a dimensão curricular e pedagógica tende a ser ignorada e desvalorizada nos estudos teóricos estudados tendo em conta que estar perante trabalhos preocupados com a resiliência psicológica dos professores. Além disso, lembram que os estudos em nenhum momento negam a importância da dimensão da gestão curricular e pedagógica, ainda que o segundo desses estudos tanto a circunscreva a uma variável contextual, como se fosse apenas um cenário em que os professores exercem a profissão, como não reflete

explicitamente sobre tal dimensão. Para complementar tais resultados pode-se destacar, Cosme e Trindade (2017, p. 584):

Seja como for, não está em causa reconhecer a importância da dimensão relacional como componente do processo de construção ou de redefinição da identidade dos professores, mas discutir se é plausível identificar, por exemplo, o sofrimento, as dúvidas, as alegrias, as hesitações ou as contradições dos professores independentemente dos desafios e exigências curriculares e pedagógicas que estes têm que viver e enfrentar.

Para ajudar a compreender sobre a natureza do trabalho docente os autores referenciam Perrenoud quando o mesmo lembra que a profissão docente tornou-se, então, uma profissão de risco no momento em que os professores hoje, ao ensinar, têm que “agir com urgência, decidir na incerteza”.

Neste mesmo eixo temático encontramos o artigo intitulado “Produção de subjetividade e de saúde no trabalho docente: o grupo como estratégia de reflexão da prática do professor” de Claudia Beatriz Jotz, Nedio Antonio Seminotti e Rosangela Fritsch (2015), que se propõe a compreender, sob a ótica sistêmica complexa de Edgar Morin, como a reflexão em grupo sobre a prática docente pode se constituir em uma estratégia para a produção de subjetividade e de saúde. Neste trabalho foi realizado um estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Porto Alegre, tendo como referencial teórico-metodológico o paradigma sistêmico complexo. O foco de investigação tenta compreender implicações das teorias da subjetividade e complexidade (das relações) sobre o trabalho do professor.

Para concluir os autores ressaltam que:

Com relação à natureza da atividade do professor e à produção de subjetividade, percebemos que os professores incluem em sua autoprodução vários fatores significativos de seu fazer docente, podendo estes ser eliciadores de maior ou menor saúde. Através da análise compreensiva dos relatos e das reflexões dos professores, elaboramos quatro categorias que têm como tema a natureza da atividade docente: criatividade, efeitos de liderança, afetividade e comunidade carente. Percebemos que cada uma dessas categorias aporta, para a atividade diária do docente, características que vão produzindo significações que são incorporadas em sua autoorganização, porém, observamos que existe prevalência de fatores estressantes e potencialmente causadores de doenças (JOTZ; SEMINOTTI; FRITSCH, 2015, p. 111).

Ao nos referirmos a produção de subjetividade precisamos entender que ao se produzir algo faz-se necessário antes uma relação ou melhor uma inter-relação com certamente algo já inter-relacionado. Assim, acontece o processo de todas as coisas

e não é diferente no contexto profissional dos docentes. Seguindo esta linha de raciocínio, podemos afirmar que a produção de subjetividade somente vai se dar na medida em que as relações produzidas no mundo do trabalho sejam inter-relacionadas e que esta subjetividade seja capaz de levar o docente a se reconhecer como profissional conhecedor e ciente de que precisa saber mais sobre sua profissão, sobre educação, pois cada dia que passa encontra mais cobranças e articulações promovidas pela escola, comunidade, governos que ele, o professor, dentro da sala de aula deve dar conta ou além dela potencializando desta maneira os riscos à sua saúde. Sobre isso Jotz, Seminotti e Fritsch (2015, p. 98), esclarecem:

Essas exigências encontram-se materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, no art.13º (BRASIL, 1996), que coloca que os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar nos dias letivos as horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Somando-se a isso, as avaliações em larga escala, a carência de estrutura organizacional nas escolas, a precarização das condições de trabalho têm levado muitos docentes a imprimirem um ritmo laboral excessivo, por vezes, ocupando três turnos diários com atividades, o que põe em risco a saúde destes, expondo-os a síndromes diversas que acabam por afetar a sua prática e a comunidade escolar como um todo.

Pode-se perceber um somatório de exigências sobre o trabalho do professor que muitas vezes o trabalhador acaba preocupando-se em cumpri-las e esquece que trabalha com seres humanos e que ele próprio é um ser humano e por vezes coloca em risco a saúde.

Sobre esta carga excessiva de exigências pertencentes à escola ainda nos dias de hoje e que parece aumentar a cada reforma escolar, Canário (2006) contribui com a ideia de que é preciso superar a forma escolar, de maneira a pensar o processo educativo tendo como referência central uma pessoa como sujeito da formação, dentro da sua continuidade, por que o aprender deste sujeito é contínuo, é diversa e global, ou seja, aquilo que ele percebe como ser de seu interesse.

Conforme Canário (2006, p. 18):

[...] superar a forma escolar significa, transferir do ensinar para o aprender, o eixo central das nossas preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso para a sua formação. Significa, em

termos da produção do saber, privilegiar as perguntas por oposição às soluções, ou seja, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor insubstituível do erro nos processos de aprendizagem.

Outra perspectiva de Canário para se pensar no futuro da educação está na reinvenção da organização escolar, que para ele vem imposta por políticas educativas com metodologias autoritárias e verticais fragmentando o estabelecimento de ensino. O autor nos lembra que este “não é um somatório de professores, alunos e disciplinas, mas sim, um organismo vivo em que os processos de mudanças são ecológicos: a escola e os seus atores mudam em um mesmo tempo e por intenção recíproca.” (2006, p. 19).

Para concluir os autores Jotz, Seminotti e Fritsch (2015) trazem o esclarecimento de seus resultados de forma a fazermos compreender sobre a relação à natureza da atividade do professor e à produção de subjetividade, está caracterizada pela reflexão em grupo e aquela caracterizada pela atividade diária do professor. O impacto positivo na saúde do professor, a partir do da reflexão em grupo, organiza como um pensar coletivo, que mobiliza a circulação da afetividade, o exercício da dialógica e expõe o sujeito a efeitos retroativos e recursivos que produzem um circuito gerador, propiciando a autoeco-organização, uma adaptação ativa ao meio, desta maneira inovou-se o pensar e o fazer cotidiano dos professores contribuindo para uma melhor atuação como profissional ajudando-o assim, a melhorar efeitos em sua saúde e sua prática.

No artigo “Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente”, Tatiana Bezerra Fagundes (2016) propõe a verificar como os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo foram apropriados pelo campo da educação e aplicados à formação e prática dos professores da educação básica. Desta forma busca-se elencar elementos que possam contribuir com a (re)configuração do conceito de professor como pesquisador na atualidade. O foco de investigação volta-se a compreender as implicações das exigências sociais sobre a formação e prática dos professores da educação básica. Utiliza-se da abordagem teórico conceitual problematizando a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo e levando outros autores a se interessarem a contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador, um professor reflexivo e o papel da pesquisa em educação, sob

diferentes pontos de vista, como a própria Fagundes afirma em seu texto (2016, p. 283).

Na mesma dimensão está o artigo “A identidade do professor: desafios colocados pela globalização”, de Maria Inês Silva Teixeira Cardoso, Paula Maria Fazendeiro Batista e Amândio Braga Santos Graça (2016) o qual possui como foco de investigação compreender as implicações da globalização e efeitos sociais sobre o trabalho docente, a partir do debate sobre os desafios colocados à (re) construção da identidade do professor que se deslocou de um nível de não reflexividade para um metanível de atividade reflexiva e crítica, pondo em tensão a unidade e a continuidade da identidade, nas dimensões individual e coletiva, de onde pode emergir o sujeito da transformação social.

É uma investigação documental a qual se utiliza da análise de outros autores a fim de aprofundar a temática da identidade e descobrir novas possibilidades de encaminhamento, especificamente nos contextos formativos e de prática profissional, com o propósito de ajudar a melhorar os próprios processos de formação profissional dos professores. Os autores deste artigo salientam que os argumentos teóricos apresentados sobre a identidade do professor necessitam ser empiricamente fundamentados no contexto das práticas.

Para finalizar essas análises é importante dizer que ao levar em consideração os aspectos referentes ao período de busca estabelecido entre 2013 a 2018 e as Revistas A1 Qualis/CAPES selecionadas, conclui-se que os estudos sobre trabalho docente merecem abordagens específicas da última etapa da educação básica-Ensino médio, que foi o objetivo inicial desta pesquisa, no entanto, poucos artigos direcionados ao ensino médio foram encontrados na investigação.

Foi possível observar que grande parte dos artigos identificam e discutem um processo de intensificação de prescrições e interferências externas para o TD, as quais se produzem em diferentes contextos, com origem de natureza diversa, passando pelas mudanças sociais amplas e suas implicações para a escola, políticas públicas e discursos teóricos, produzidos tanto pela academia, como pelo setor privado, que cada vez mais ganha espaço nas discussões e decisões educacionais.

Dessa forma, recaem sobre os professores diferentes conflitos que se estabelecem a partir dessas interferências externas à escola, responsabilizando-os direta e unicamente pela qualidade do trabalho escolar. Por outro lado, a identidade do professor não acompanha aquele processo, porque os professores não se

reconhecem (ou tem dificuldade para isso) no espaço escolar devido aos problemas enfrentados por eles no trabalho, consideradas pelos autores como mínimas para o desenvolvimento de um trabalho coerente com as finalidades da escola.

No que refere-se a literatura levantada sobre trabalho docente foi possível em um primeiro momento encontrar artigos publicados sobre o trabalho docente realizado em várias etapas da educação básica. Os artigos encontrados foram descritos dentro de cada eixo temático, assim denominados:

- **Influências Externas sobre o Trabalho Docente-** quanto aos resultados, os artigos convergem na afirmação de que as atuais políticas educativas depositam sobre os ombros das escolas e dos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Identificam, ainda, a ausência de reconhecimento e valorização da imagem do professor no contexto social, com consequências para a prática pedagógica, as relações entre pares e a autoestima e identidade profissional. Os autores identificam também situações conflituosas para os professores, como a ampliação de suas funções na escola, sem contrapartidas.
- **Sentido da Atividade Docente-** quanto aos resultados, os artigos possuem um ponto em comum que é compreender as implicações existentes no trabalho docente e conseqüentemente, o sentido da atividade docente. Evidencia-se que os artigos abordam a relação social estabelecida entre professor e aluno que é o fundamento de sua prática e a busca incessante deste profissional pela profissionalização, a fim de dar conta das implicações advindas da construção social e histórica, das diversidades metodológicas sobre a atividade docente.
- **Condições do Trabalho Docente-** os artigos convergem sobre a conjuntura que envolve o trabalho do professor na educação básica, principalmente no nível municipal, em escolas de periferia. Os artigos retomam a ideia de que as exigências sobre o trabalho docente são em demasia em relação as condições encontradas nas escolas pelo profissional no exercício de seu trabalho, em contra partida há os julgamentos sobre o trabalho desenvolvido por este trabalhador.
- **Identidade do Professor-** neste eixo temático, os resultados se aproximam no sentido de que ao trabalho docente está cada vez mais sendo inserido cobranças e desafios sem ser fundamentado o contexto de sua prática que o

leva ao adoecimento deste trabalhador, por não conseguir dar conta do trabalho.

Salienta-se que os eixos temáticos encontrados de modo geral assemelham-se no sentido de realizar um levantamento de situações estruturais e não estruturais que permeiam e interferem no trabalho docente. Pode-se perceber que as pesquisas realizadas são de origem acadêmica em que os pesquisadores utilizaram-se da pesquisa qualitativa- empírico, teórica, bibliográfica e documental para agregar-se de conhecimentos e descrever o trabalho docente na educação básica. Para este momento estes estudos serviram de base para a pesquisa qualitativa e pedagógica no âmbito do Mestrado profissional sobre o trabalho docente direcionado ao ensino médio em que a própria pesquisadora desempenha o seu trabalho.

Da análise preliminar já empreendida, podemos afirmar que a publicação sobre trabalho docente no Ensino Médio ainda é bastante modesta, o que motiva a continuidade da pesquisa mais ampla, da qual este trabalho faz parte.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

“A educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Paulo Freire

Apresentamos alguns aspectos teóricos que fundamentaram a abordagem até aqui adotada, assim como os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como, o objetivo, o problema de pesquisa e as questões que nortearam a coleta e a análise das informações na construção das evidências e dos resultados.

Estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa:

- Compreender como professores organizam e desenvolvem seu trabalho diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos.

De modo específico, colocamos interesse central na forma de pergunta, definimos o seguinte problema de pesquisa:

- Como Professoras do Ensino Médio descrevem as relações entre o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos?

Para responder este problema de pesquisa, foram propostas as seguintes questões:

1. Como o professor organiza o tempo, os recursos e os espaços pedagógicos para promover a aprendizagem dos alunos?
2. Que elementos interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente?
3. Que desafios são enfrentados por professores do ensino médio no desenvolvimento do seu trabalho?
4. Quais são as aprendizagens definidas pelos professores para seus alunos?

Para buscar respostas a essas perguntas, foi preciso estabelecer um caminho para ser percorrido, o qual está apresentado a seguir.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta parte do texto discorreremos sobre os aportes metodológicos que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa; em especial apresentamos aportes relacionados à pesquisa pedagógica, à pesquisa qualitativa e à teoria fundamentada. Ancoradas principalmente nas teorias de Lankshear e Knobel (2008), Gatti e André (2001) e de Kathy Charmaz (2009), buscamos tratar sobre a importância da pesquisa em educação, a partir das vivências que possuímos no espaço escolar de escola pública do ensino básico.

O primeiro aspecto que assumimos como relevante para sustentar a realização dessa pesquisa é a sua caracterização como uma pesquisa pedagógica, conforme discutida por Lankshear e Knobel (2008). Esse tipo de pesquisa, realizada por professores, contribui, dentre outros aspectos, para a reflexão sobre sua própria prática, proporciona uma ampla compreensão sobre seu papel como educador e colabora para constituição da sua identidade como profissional docente. Compreendemos, então, que o professor que se desafia a fazer pesquisa em escola pública exerce um empoderamento de sua profissão.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 15), a pesquisa pedagógica é um meio pelo qual o professor pode resistir à dominação do currículo escolar e da pedagogia por “padrões técnicos” impostos de “cima para baixo”, por administradores e por aqueles que formulam políticas educacionais.

O professor que faz pesquisa pedagógica contribui para o sentimento de dignidade e da autovalorização do seu trabalho. O ensino deve ser reconhecido e vivido como um engajamento profissional, que não está limitado a seguir prescrições e fórmulas impostas, mas demanda que o professor assuma seu protagonismo.

Lankshear e Knobel (2008, p. 14) entendem empoderamento do professor como a capacidade de percepção de maior confiança, respeito e motivação para o trabalho docente e situam a pesquisa como um recurso para desenvolver esse empoderamento, permitindo julgamento autônomo e tomada de decisões adequadas a seu status como um autêntico profissional.

A justificativa para esse tipo de pesquisa está ancorada em diversos aspectos. Destacamos que, a partir da pesquisa pedagógica, inserida nas escolas, tendo o professor como pesquisador – ou seja, alguém atuante naquele contexto e conhecedor da realidade vivenciada pelos sujeitos ali presentes – pode-se colaborar

para a produção de conhecimentos valiosos no campo da Educação, que colaborem para a melhoria das práticas educativas escolares, fornecendo pistas para realização de mudanças.

A tarefa do professor no cotidiano escolar, bem sabemos, é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Por isso, o trabalho do professor – ou seja, as características intrínsecas a esse tipo de trabalho – não fornece, naturalmente, condições para um olhar de análise crítica que atividades de pesquisa exigem.

Qualquer movimento de reflexão crítica demanda, portanto, a observação, a formulação de questões e de hipóteses, a seleção e análise de informações que ajudem o professor a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. Trata-se, portanto, da consolidação de um “espírito de investigação” (ANDRÉ, 2001), que não pode ignorar princípios próprios da pesquisa, aqui entendida como pesquisa pedagógica.

Portanto, assumir-se como professor pesquisador implica a busca por abordagens que desafiem a questionar algumas de suas próprias concepções ou suposições, implícitas ou explícitas, mais bem ou menos consolidadas, ancoradas em teorias ou na sua própria prática. Por outro lado, pode-se dizer que não precisa apenas buscar novas abordagens, mas verificar e questionar o porquê de algumas teorias e práticas usadas não resultarem positivamente como suposto.

Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 19), o aprimoramento profissional vai muito além de apenas ler e refletir; exige pensar e proceder de maneira imaginativa e criativa e, ao mesmo tempo, de forma metódica, sistemática e lógica. Por isso, a pesquisa pedagógica, que vêm ao encontro das exigências do mestrado profissional pode ser realizada em sala de aula e/ou espaço escolar onde se possa obter, analisar e interpretar informações pertinentes ao trabalho docente, pois o professor para ingressar na pesquisa pedagógica – mestrado profissional precisa estar atuando na área da educação.

Pode ser entendida como pesquisa pedagógica, portanto, toda ação sistemática de reflexão realizada pelo professor sobre sua prática didática ou sobre o trabalho realizado em seu contexto de atuação, visando a produção de um conhecimento que, ancorado em teorias, sustenta-se, sobretudo, na prática docente.

A ação de pesquisa do professor em sala de aula é algo que está se tornando cada vez mais urgente: professores que indaguem, problematizem e busquem por

informações que possam ajudar a construir conhecimentos educacionais valiosos, situando-os como produtores e não como reprodutores de conhecimento pedagógico.

No entanto, vale mencionar que as condições que os professores enfrentam não são aquelas mais adequadas para que isso se efetive. A pergunta formulada por Marli André é bastante pertinente aqui:

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um corpus teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa? (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Portanto, concordamos com essa autora quando defende que algumas exigências mínimas precisam ser levadas em conta para efetivar o desejo de tornar o professor um profissional investigador de sua prática um dos propósitos do mestrado no âmbito Profissional. Dentre outros aspectos, é preciso

que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa, que tenha possibilidade de acesso a matérias, fontes de consulta e bibliografia especializada (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Quais dessas exigências estão presentes na realidade da escola pública hoje? Como professora pesquisadora da educação básica na escola pública encontro muitas dificuldades. A falta de incentivo para que se realize pesquisa é um dos fatores mais preponderantes neste meio. Parece, aos olhos dos gestores e demais professores, que isso é impossível de se fazer. Parece ainda ser muito forte o pensamento de que Mestrado e Doutorado são cursos que devem ser direcionados para quem vai trabalhar na Universidade.

Além disso, também há na escola pública de educação básica a falta de espaços adequados para estudos, de recursos que possam possibilitar aos professores uma forma mais motivadora e facilitadora de estudar e, acima de tudo, a falta de tempo para estudos, individuais ou em grupo, leituras, reflexões, trocas de experiência, etc.

Esses são, certamente, alguns impasses encontrados no cotidiano do trabalho do professor de educação básica pública que dificultam a realização de pesquisas por conta própria na escola e, ainda, desmotivam os docentes a buscar por formação voltada à pesquisa. Salienta-se isso porque, conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 35-36), todo o projeto de pesquisa viável tem que possuir um conjunto de conceitos ou constructos fundamentais, em torno dos quais o estudo é organizado e conceituado. Sem uma conceituação teórica cuidadosamente construída não há como sustentar um estudo coerente.

Na tentativa de superar os impasses encontrados em nosso cotidiano escolar, encontrei no Mestrado Profissional a oportunidade de manifestar meu conhecimento como profissional da educação básica, como também, a partir da pesquisa, poder desvendar e compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor no contexto de seu trabalho, coisa que, no dia a dia na escola, sem uma teoria que nos dê suporte, dificilmente conseguimos realizar. Aqui, mesmo com as dificuldades que persistem, como a falta de tempo – já que continuo atuando em sala de aula – me desdubro para realizar as leituras, as reflexões sobre a pesquisa, pois se trata de uma oportunidade única para implementar e efetivar a pesquisa pedagógica que viemos defendendo até aqui.

Para a realização dessa pesquisa pedagógica, assumimos ainda as perspectivas da pesquisa qualitativa, a qual está ancorada num princípio que defende a coleta de informações sempre contextualizados, no próprio espaço e tempo em que ocorre o fenômeno de interesse para o pesquisador.

A pesquisa qualitativa supõe que

[...] para entender o mundo precisamos concentrar-nos nos contextos, o que envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 35).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa atribui especial importância às informações coletados no ambiente em que a ação acontece e leva em consideração os fenômenos que envolvem os seres humanos e as relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

A pesquisa qualitativa não está preocupada com uma representatividade numérica, mas leva em conta o contexto específico em análise (LANKSHEAR;

KNOBEL, 2008), o tipo de escola e de comunidade em que tem lugar o estudo, as condições históricas, culturais e econômicas em que as coisas acontecem, as percepções e concepções dos sujeitos envolvidos, etc.

No nosso caso, estamos interessados em compreender o trabalho docente realizado em uma escola do Ensino médio; focalizamos esse contexto, considerando suas particularidades (ou seja, o trabalho de professores realizado na etapa final da educação básica) e analisando-o como prática social situada (ou seja, contextualizada em uma comunidade específica, o que também demanda considerar todas as suas especificidades).

A pesquisa qualitativa em educação valoriza os aspectos humanos, suas vivências, suas formas de ver e interpretar o mundo e, com isso, amplia-se o processo de perceber e considerar saberes distintos como importantes para a análise da pesquisa. Mediante utilização de métodos diversos de investigação e análise, a pesquisa qualitativa em educação apresenta de maneira clara os propósitos da pesquisa, destacando, sobretudo, o para que e para quem se deva produzir o conhecimento, conforme a complexidade dos desafios a serem estudados (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Essas autoras destacam que a pesquisa qualitativa ganhou destaque em meados dos anos 1960, na França, uma época importante em que ocorreram intensas manifestações de movimentos sociais contra a discriminação racial e lutas pela igualdade de direitos. Nesta época, a pesquisa qualitativa se posicionou favorável à consideração da voz das pessoas que estavam fazendo parte dessas lutas, mesmo que fossem pessoas comuns, sem poder ou privilégio nenhum.

No Brasil, a expansão do método qualitativo deu-se a partir de meados de 1980, oferecida, principalmente, pelas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, na tentativa de compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações em sala de aula e as representações dos atores escolares sob um visão diferenciada. Na verdade, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa oferece interessantes possibilidades para a produção de conhecimento sobre educação escolar, porque permite considerar várias possibilidades de relatos feitos por quem está inserido no meio escolar e que tem propriedade para contribuir à pesquisa – jamais dispensando a relevância do rigor na pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2010).

A pesquisa qualitativa busca, então, a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2010). Neste caso, leva-se em consideração, os sujeitos, os objetos, enfim todas as interações entre eles ocorridas. Observa-se, portanto, que é um método de pesquisa “democrático”, que permite os dados mostrarem realmente o que precisa ser mostrado.

Na área de educação, a pesquisa qualitativa aproximou os interessados em realizar pesquisa nas escolas, para compreender, dentre outros aspectos, o complexo trabalho do professor. É uma modalidade de investigação que se fundamenta na compreensão dos aspectos formadores do ser humano, aproximando os sujeitos envolvidos na pesquisa de maneira a integrá-los e socializá-los.

Entendemos, então, que este tipo de pesquisa nos ajuda a refletir sobre nosso local de trabalho, sobre nossas necessidades mais urgentes, especialmente para a análise do trabalho docente e sua relação com a aprendizagem no ensino médio.

Por último, defendemos para essa pesquisa a utilização da teoria fundamentada. Criada em meados dos anos 1960, pelos pesquisadores Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, foi sendo modificada ao longo do tempo. No nosso caso, partimos da compreensão defendida por Charmaz (2009). De modo geral, podemos iniciar dizendo que essa perspectiva defende que as teorias produzidas a partir das pesquisas sejam fundamentadas nas informações coletadas. Como estabelece Charmaz (2009) “os pesquisadores geram teorias fundamentadas fortes a partir de dados relevantes”.

A teoria fundamentada possibilita análises profundas das informações coletadas, possibilita ao pesquisador desenvolver estratégias metodológicas sistemáticas, gerando novas teorias, fundamentadas nessas informações, que possam ser utilizadas por outros pesquisadores para o estudo de outros temas.

Com base na teoria fundamentada nos dados o pesquisador aprende e compreende mais sobre a sua realidade por meio do envolvimento e das interações com as pessoas.

Charmaz defende que:

Os métodos da teoria fundamentada deverão ajudá-lo a começar, a permanecer envolvido e a concluir o projeto de pesquisa. Ao adotar os métodos da teoria fundamentada, você poderá conduzir, controlar e organizar

a sua coleta de dados e, além disso, construir uma análise original dos seus dados (CHARMAZ, 2009, p. 15).

A teoria fundamentada possibilita ao pesquisador ir construindo sua teorização em comum acordo com as pessoas envolvidas na pesquisa, ou seja, é um método que interage com os dados e permite, a partir de experiências compartilhadas, criar novas teorias sobre os dados.

É por isso que adotamos o método da teoria fundamentada para a pesquisa proposta, por buscarmos compreender, a partir de uma análise profunda e sistemática, o contexto real de desenvolvimento do trabalho docente, fundamentando nossa compreensão nos dados e informações coletados nesse contexto.

A partir disso, foi estabelecida compreensão sobre como professores organizam e desenvolvem seu trabalho, diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos. Defendemos que a teoria fundamentada proporcionou um detalhamento tanto da coleta como da análise das informações e resultou em excelente contribuição para compreender o trabalho docente desenvolvido no ensino médio.

Até aqui, caracterizamos nossa pesquisa pedagógica como qualitativa e sustentada na teoria fundamentada. Para seu desenvolvimento, utilizamos como fonte de informação os sujeitos – professores do ensino médio – espaços – a sala de aula – mediante uso de entrevistas e observação como instrumentos para coleta de informações. Na próxima seção, foi apresentado com mais detalhes as fontes e os instrumentos previstos.

4.2 FONTES DE INFORMAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÃO

A seguir, apresentamos as fontes de informações e os instrumentos de coleta que foram utilizados para responder às questões de pesquisa.

As fontes de informação utilizadas para esta pesquisa, os quais caracterizamos como sujeitos e espaços foram, respectivamente: professoras Regentes no Ensino médio e Sala de aula.

Para a produção de informações para esta pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos compatíveis com cada fonte de informação. Em relação aos sujeitos foram utilizadas:

- Entrevistas Individuais para coleta de Informação com quatro professoras do Ensino Médio;

Em relação ao espaço foram realizadas:

- Observação participadas de aulas das Professoras Regentes;

Quadro 1 – Fontes e instrumentos para a coleta de informações

Questões de pesquisa		Sujeito	Espaço
		Professoras Regentes do Ensino Médio	Sala de aula
Nº	Enunciado	Entrevista	Observação das aulas
1.	Como o professor organiza o tempo, os recursos e os espaços pedagógicos para promover a aprendizagem dos alunos?	X (Bloco 2)	X
2.	Que elementos interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente?	X (Bloco 1)	X
3.	Que desafios são enfrentados por professores do ensino médio no desenvolvimento do seu trabalho?	X (Bloco 3)	X
4.	Quais as aprendizagens definidas pelos professores para seus alunos?	X (Bloco 4 e 5)	X

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A seguir discorreremos sobre cada um dos instrumentos utilizados para coleta de informação:

4.2.1 Orientações para elaboração e realização de entrevistas

Para esta pesquisa utilizamos entrevista do tipo semiestruturada, que foi realizada mediante uma organização de perguntas que foram diretamente realizadas pelo professor pesquisador aos professores participantes da pesquisa, com a finalidade de coletar informações para responder ao objetivo geral do trabalho.

Para melhor compreensão de entrevista semiestruturada, nos amparamos nos escritos de Lankshear e Knobel (2008) e Charmaz (2009). Foi escolhida a entrevista

semiestruturada porque acreditamos ser a melhor técnica de entrevista para o trabalho desenvolvido.

A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto. De acordo com Lankshear e Knobel (2008) as entrevistas são interações planejadas que poderão ser conduzidas pessoalmente pelo entrevistador ou por meio de telefone ou por e-mail.

Esse método não escapa ao planejamento antes mencionado, uma vez que requer do pesquisador um cuidado especial na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, sem contar que os objetivos propostos devem ser efetivamente delineados, a fim de que se obtenha o resultado pretendido.

O pesquisador neste caso, é ciente de que as pessoas entrevistadas nem sempre falam tudo a respeito daquilo que se pretende pesquisar. Por isso, o pesquisador não pode prever que o entrevistado seja “capaz de articular o que pensa, sente e acredita” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171). Conforme salienta os autores, os dados coletados nas entrevistas não podem ser usados em um estudo como representações diretas de alguma “verdade” definitiva.

No entanto, ainda Lankshear e Knobel (2008) defendem que as entrevistas continuam sendo o melhor meio para se ter acesso a opinião, crenças, valores e relatos dos participantes situados em um dado momento do tempo.

Charmaz (2009) lembra que a entrevista é um método vantajoso para coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre sua própria experiência.

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, que são complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Possui como característica alguns questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Na medida em que a entrevista vai sendo conduzida, esses questionamentos geram novas hipóteses ou dúvidas, surgidas a partir das respostas dos informantes.

Lankshear e Knobel (2008) destacam que a entrevista é um instrumento de pesquisa que fornece dados mais detalhados sobre o objeto da pesquisa que por meio da observação ou outro meio não seria possível.

Para esta pesquisa defendemos que a entrevista semiestruturada foi uma fonte de coleta de informações muito relevante, porque houve uma lista de questões que foram planejadas sobre o trabalho docente e aprendizagem que levaram a professora entrevistada a elaborar suas respostas e realizar comentários sobre a questão que poderão ser de grande contribuição para pesquisas posteriores.

A entrevista foi gravada em áudio que nos permitiu captar melhor a maneira como a professora entrevistada esboçava sua resposta, sua hesitação referente a questão, assim, acredita-se que concentramos mais no que estava sendo dito.

Configuramos nossa entrevista como entrevista individual porque foi realizada mediante a pesquisadora e a professora participante, a fim de obter um melhor detalhamento da opinião, da ideia do entrevistado sobre as questões, o que coletivamente julgamos que algumas respostas não seriam muito bem detalhadas e geraria um desconforto às professoras pesquisadas.

Pode-se verificar que tanto Lankshear e Knobel (2008) como Charmaz (2009) atribuem à entrevista semiestruturada a existência de alguns cuidados para a eficácia da entrevista, primeiro que seja planejada questões bem construídas, de preferência para Lankshear e Knobel (2008) que sejam testadas antes da entrevista. Charmaz (2009) defende que as questões sejam amplas e abertas.

Seguindo as ideias propostas há que se ter um roteiro de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, ou seja, que um questionário inicial seja elaborado para fins da entrevista. Assim, elaboramos um roteiro para entrevista, neste caso, diferenciados por blocos de questões para organizar o processo de interação e diálogo com os participantes da pesquisa.

4.2.2 Elaboração e utilização do Roteiro de Entrevista

Para realizarmos as entrevistas individuais foi necessário criar um roteiro para utilizar na entrevista com as Professoras Regentes do Ensino Médio.

O roteiro (Apêndice B) utilizado para realizarmos a entrevista individual com Professoras Regentes do Ensino médio de Educação básica foi estruturado da seguinte forma:

- A primeira parte da entrevista é constituída pelo primeiro bloco de questões da entrevista que procura saber sobre a rotina de trabalho do professor na escola foi inevitável compreender como costuma ser a rotina de trabalho das

professoras desde a chegada na escola e suas ações realizadas durante o seu trabalho seja na escola ou em casa. Precisou-se também destacar os momentos em que usam para trocas de experiências com os colegas, se existem esses momentos ou não.

- A segunda parte, composta do segundo bloco de questões deteve-se em buscar informações sobre a preparação das aulas. As questões foram voltadas ao planejamento ou organização das aulas das professoras entrevistadas, o tempo que levam para isso e os recursos e espaços utilizados para pensar atividades para os alunos foram quesitos iniciais importantes para se caracterizar o trabalho docente e perceber o quanto essa estrutura de organização por parte do docente é relevante no processo de promoção da aprendizagem.
- A terceira parte, composta do terceiro bloco voltou-se a duas questões sobre interferências ao trabalho docente, para isso, solicitamos das professoras explicações sobre dificuldades enfrentadas na organização e no desenvolvimento do trabalho docente e também que apontassem qual eram os fatores que considerava ser conflitantes ou que atrapalham o desenvolvimento das atividades em sala de aula.
- A quarta parte, composta do quarto bloco do roteiro, foi elaborada visando coletar informações sobre as ações didáticos-pedagógicas planejadas e desenvolvidas no âmbito do trabalho, solicitamos explicações sobre o que consideravam ser importante na sala de aula para que a aprendizagem dos alunos efetivamente ocorresse e apontassem sobre os conteúdos, se conseguiam perceber se fazia sentido ao aluno o que era ensinado.
- A quinta parte, composta do quinto bloco do roteiro foi elaborada visando coletar informações sobre avaliação das aprendizagens, para isso solicitamos que as entrevistadas comentassem sobre o procedimento das avaliações, os instrumentos utilizados para avaliar os alunos e quais as evidências percebidas de que a aprendizagem ocorre de fato.

Entrevistamos, fazendo uso deste roteiro quatro Professoras Regentes do Ensino Médio de Educação Básica.

4.2.3 Orientações para elaboração e realização de observação

Defendemos que a observação, como instrumento para se coletar as informações necessárias para a constituição das análises e posteriores resultados que venham a contribuir para o processo educacional, é de fundamental importância. A observação é um instrumento de coleta de informação que, desde as ideias iniciais da pesquisa neste Mestrado Profissional, já vem sendo utilizada, ainda que informalmente, nesse primeiro momento, especialmente para delimitar o foco da pesquisa.

Em relação a observação existe a observação participante e a participada. A participante faz interferências durante a observação, o observador participa da vida do grupo que está estudando e desempenha um papel bem definido, na organização social que observa (ESTRELA, 1994).

Na observação participada o observador poderá ou não assumir um papel no espaço observado, sem deixar de realizar o seu papel de observador. A observação participada se orienta para a observação de fenômenos, tarefas ou situações específicas as quais o observado se encontra centrado (ESTRELA, 1994). Neste caso, para a pesquisa, desempenho o papel de professora pesquisadora, que na escola atua como professora titular do Ensino Médio e que busca investigar respostas à problemática sobre as relações do trabalho docente e aprendizagens nesta etapa de ensino.

A técnica da observação deve considerar alguns aspectos como referência: 1º que registre acontecimentos que poderão contribuir para que outra pessoa, que não conheça a pessoa pesquisada, ou possa conhecer melhor, no tocante as suas contribuições à pesquisa; 2º Em princípio, todos os comportamentos poderão ser objeto de registro à observação: episódios que ilustram etapas do desenvolvimento e da aprendizagem, manifestações das dificuldades ou aptidões especiais em determinados campos, etc. 3º O pesquisador, ao anotar as observações, deve fazer de modo detalhado e preciso. Não devem ser descrições de carácter geral e vago, onde as interpretações e os juízos se misturam e predominam sobre os dados observáveis. 4º É necessário que o professor pesquisador esteja bem consciente que os dados coletados através da técnica da observação representam momentos de um processo que é essencialmente dinâmico. Portanto, elas não tem um valor em si

mesmas e devem ser interpretadas em relação à totalidade dos dados que o professor consegue reunir e às situações em que eles se verificaram (ESTRELA, 1994).

Para essa pesquisa utilizamos a observação participada, a qual consiste em a pesquisadora esteja em seu contexto de trabalho ao mesmo tempo em que observa essa rotina, observa as ações de trabalho dos professores, porém não assume papel nenhum no momento em que observa.

A pesquisa permite que o pesquisador realize a observação diante do grupo e levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que vai exigir do pesquisador clareza sobre o que se está buscando compreender.

Desta maneira foram realizadas observações de aulas, especificamente daqueles professores que se dispuseram a participar da pesquisa, a fim de compreender como se dá as relações do trabalho docente e a aprendizagem do aluno do ensino Médio.

4.2.4 Elaboração e Utilização do Roteiro de Observação

A observação realizada pela pesquisadora foi registrada em diário de campo que lhe proporcionou apontar todos os detalhes de informações ocorridos nas aulas, para isso realizamos um roteiro de observação que centrou-se nos seguintes pontos:

- A organização do tempo, dos recursos e dos espaços pedagógicos pela professora para promover a aprendizagem dos alunos.
- Os elementos que interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente;
- Os desafios enfrentados pelas professoras do ensino médio no desenvolvimento do seu trabalho.
- As aprendizagens definidas pelas professoras para os alunos;

Esse procedimento de observação ajudou a pesquisadora a ter mais claro o propósito da pesquisa, porém isso não impediu de que registros de cada episódio ocorrido na sala de aula fosse apontado por ela para mais tarde averiguação quanto a servir ou não como informação.

Para a coleta de dados foi primeiramente entrado em contato com as professoras participantes da pesquisa e regentes de turmas do ensino médio, a fim

de verificar qual seria o melhor dia para que pudéssemos iniciar as observações na sala de aula. Recebido o sinal positivo por parte das professoras regentes iniciou-se as observações. Ao todo, foram assistidas 33 aulas ao todo, cada aula possuía 45 minutos de aula.

As observações iniciaram na última semana do mês de março de 2019 e foram finalizadas na primeira semana de maio de 2019.

Especificamos no quadro abaixo as turmas observadas, números de alunos em cada turma. A disciplina ministrada, a professora responsável e o número de aulas assistidas.

Quadro 2 – Turmas/números de alunos/disciplina/professora e número de aulas observadas

TURMA	Nº ALUNOS	DISCIPLINA	PROF ^a .	AULAS ASSISTIDAS
EM 101	25	Ling. Portuguesa	SEMED	6 períodos
EM 102	13	Ling. Portuguesa	GEMED	10 períodos
EM 201	20	Ling. Portuguesa	CEMED	10 períodos
EM 301	08	Matemática	TEMED	7 períodos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

4.2.5 Contexto de realização da pesquisa

Apresentamos a descrição do município e, posteriormente, da escola que foi parte da investigação, para situar o leitor na realidade local. Para elucidar o contexto da pesquisa foram utilizados dados coletados no IBGE, INEP, SEBRAE, CENSO e na própria escola.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

A pesquisa foi desenvolvida no Município de Lajeado do Bugre, um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul, fundado em 20 de março de 1992, caracterizado por ter uma das mais baixas colocações no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, com cerca de 2.487 habitantes conforme estatística IBGE/2016. Distante 26,7 Km do Município de Jaboticaba, 266,5km de Santa Maria e 376 Km da Capital Porto Alegre.

As fontes de trabalho e rendimento da maioria da população vêm da agricultura e do pequeno comércio existente na cidade. O salário médio mensal é de 2.0 salários mínimos, em 2016, sendo que a proporção de pessoas ocupadas com algum tipo de atividade geradora de renda em relação à população total era de 9.0%, que em números de pessoas seriam 233 habitantes exercendo algum trabalho com ganho de salário mensal. Enquanto que, 49, 1% da população sobrevivem, conforme estatísticas IBGE/ 2016, com meio salário mínimo por pessoa.

Dados da escolaridade da população em 2010, entre 10 anos ou mais de idade apresenta um índice não inferior a 76%, da população que não possui escolaridade, ou possui o ensino Fundamental incompleto. Conforme estatísticas SEBRAE/2018, a taxa de analfabetismo no Município estava em torno de 16,8% da população, entre os anos 1991-2010. O número de pessoa com escolaridade no ensino fundamental completo e ensino médio incompleto estava em torno de 289 pessoas, 163 pessoas possuem o ensino médio completo e 52 pessoas possuíam ensino superior completo.

A população Lajeado-Bugrense não possuem acesso a atrações culturais como teatro, cinema, espetáculos, como costuma ser característico em pequenos municípios, sendo o investimento das famílias muito pouco voltado aos gastos com educação, conforme fonte do SEBRAE/2018.

Segundo dados do Censo 2017, a Secretaria de Educação do Município oferece à população o ensino infantil- creche e pré-escola, Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, fundamental e Médio e ensino fundamental- anos iniciais e anos finais.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de educação básica da rede estadual de ensino, no município de Lajeado do Bugre. A escola, pertencente à 20ª Coordenadoria Regional de Educação, disponibiliza a comunidade ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio. A instituição exerce suas atividades nos turnos diurnos e noturnos.

Por estar localizada em um município de pouca renda em que a maioria da população sobrevive com meio salário mínimo, os alunos necessitam desde muito cedo ajudar a família nas tarefas domésticas e outros afazeres, dedicando pouco tempo à escola.

No que tange a infraestrutura a escola oferece a comunidade de Lajeado do Bugre uma sala de laboratório de informática, uma sala para o laboratório de ciências, porém fora de funcionamento. Possui uma sala da Direção e Coordenação, uma sala para a secretaria, uma sala para os professores, oito salas de aulas, sendo uma sala para o atendimento educacional especializado, sete banheiros, um refeitório muito pequeno, uma cozinha e uma biblioteca também muito pequena.

Há ainda um pátio grande, em que os alunos brincam na hora do intervalo, e um ginásio de esportes para práticas de atividades dos alunos da escola.

Em geral, todos os ambientes necessitam reparos de pintura e de restauração no assoalho e no telhado. A escola possui pouquíssimo recurso financeiro e na maior parte das vezes não fornece materiais ou recursos para que os docentes e discentes possam realizar suas tarefas com motivação.

A escola está atendendo, no geral, 231 alunos nos três turnos, sendo que apenas 66 destes alunos estão matriculados na última etapa da educação básica-Ensino Médio. Conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Matrículas na escola por turno e ano

Matrícula	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Médio	2º Médio	3º Médio	Total
Manhã				27				14	10	25			76
Tarde	16	13	17		24	17	27						114
Noite										13	20	8	41
Matrícula Geral	16	13	17	27	24	17	27	14	10	38	20	8	231

Fonte: Elaborada a partir de dados coletados na escola.

Ao realizar o levantamento estatísticos de matrículas por ano e turmas do ensino médio percebemos poucos alunos matriculados, isso se deve porque o Município oferece o EJA Supletivo e muitos alunos, especialmente aqueles que estão acima da idade série acabam se matriculando na escola municipal para concluir mais rápido e poder trabalhar, além disso, verifica-se um alto índice de migração das famílias para grandes metrópoles a procura de melhores condições de vida.

Também percebeu-se um número grande de transferências, ao longo do ano letivo que se dá em maior quantidade nos anos finais do ensino fundamental. Na maioria dos casos, a transferência ocorre com os alunos que necessitam de auxílio financeiro para uso de uniforme e materiais escolares proporcionado pelas escolas municipais.

Os alunos do Ensino Médio possuem faixa etária entre 16, 17 e 18 anos; alguns moram no pequeno povoado da cidade enquanto a maioria vem do interior do município. Para chegar à escola os alunos necessitam de transporte escolar que trafega as Linhas no interior do Município por estrada de chão batido, por isso muitas vezes quando chove dificulta a passagem do transporte impedindo os alunos de chegarem até a escola.

A maioria dos alunos são filhos de pequenos agricultores que sobrevivem através do plantio para subsistência, funcionários públicos na prefeitura, pequeno comércio, outros recebem ajuda de programas de assistência social e de transferência de renda.

Por morarem no interior o acesso ao computador e internet em casa costuma ser um impedimento, assim como acesso a atrações culturais como teatro, cinema, espetáculos, etc. Os alunos do Ensino Médio que estudam à noite trabalham durante o dia para ajudar na renda familiar.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Para esta pesquisa utilizamos informações buscadas nas seguintes fontes, que caracterizamos como sujeitos de pesquisa que são: os Professores e o Espaço escolar.

- Dos Professores:

Os sujeitos da pesquisa são Professores do Ensino Médio atuantes na Escola Estadual de Ensino Médio Eugênio Korsack. O quadro de docentes é constituído por dezoito (18) professores, com faixa etária entre 35 a 56 anos, que se dividem entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apenas cinco (5) docentes residem no município e treze (13) docentes residem em Municípios vizinhos.

A maioria dos Docentes que trabalham na escola é efetiva, sendo que duas professoras possuem vínculo temporário. Dos dezoito (18) professores que trabalham na escola quatro (4) são professores do Ensino Fundamental Séries iniciais, dez (10) são professores no Ensino Fundamental- series finais e Ensino Médio e quatro (4) desempenham suas atividades na direção e setor pedagógico da escola. Sobre o regime de trabalho, vejamos o quadro seguinte:

Quadro 4 – Regime de trabalho dos professores efetivos na escola

Regime de Trabalho	20h	40 h	60 h
Números de Professores	6	8	2

Fonte: Elaborado a partir de informações coletados na escola.

Ao realizar levantamento sobre o regime de trabalho dos professores do ensino médio na escola verificou-se que as professoras que trabalham 20 horas nesta escola igualmente realizam as mesmas horas em escolas de outros municípios. Sendo assim, todos os professores possuem uma carga horária mínima de 40 horas, somando-se suas jornadas de trabalho em outras redes escolares.

A partir de convite formal realizado ao grande grupo de professores atuantes no ensino médio, foi constituído um grupo de quatro professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Professoras, regime de trabalho, a área de formação em que atua e disciplina a qual é regente no Ensino Médio

PROFESSORAS	Regime de Trabalho na Escola	Área de Formação/Área em que atua.	Disciplina a qual ministra aula no E.M
Prof ^a . CEMED	20 h	Linguagens	Literatura, Língua Portuguesa, artes, Ensino Religioso
Prof ^a . SEMED	60 h	Linguagens	Língua Inglesa, Filosofia, Artes, Ling. Portuguesa, Educação Física
Prof ^a . GEMED	40 h	Linguagens	Língua Portuguesa, Ling. Espanhola, Artes, Ed. Física, Ensino Religioso, Literatura
Prof ^a . TEMED	20 h	Matemática	Matemática.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir disto, foram marcados encontros para explanação sobre o estudo, que objetivou compreender como professores organizam e desenvolvem seu trabalho, diante das condições encontradas nos contextos reais, para efetivar a aprendizagem dos alunos.

- Do Espaço:

O espaço utilizado foi a sala de aula em que eram regidas as aulas tanto do ensino fundamental quanto do Ensino Médio. Geralmente as salas são amplas, bem ventiladas e iluminação adequada. Contém um armário cada sala, um quadro, mesa do professor, as classes dos alunos e um ar condicionado Split (que raramente é usado devido a apresentar problemas e economia de custos à escola).

4.6 Tratamento e análise das Informações

O tratamento das informações, assim como as construções dos resultados, partiram de orientações metodológicas já ressaltadas nos capítulos anteriores, considerando a linha de coerência constituída entre as questões de pesquisa, os sujeitos, os espaços, assim como os instrumentos para coleta de informações.

Vale ainda lembrar nesta seção sobre como procedeu-se a análise das informações obtidas a partir da entrevista individual, da observação de aulas para responder ao problema ao qual se propôs esta investigação.

Levamos em consideração o que ressalta Gatti sobre a análise das informações:

é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta (GATTI, 2005, p. 44).

Evidenciou-se que diante a análise dos dados coletados houve uma variedade de informações que exigiram do pesquisador um roteiro bem definido, porque demandou tempo e muita paciência, e, além disso, foi um trabalho sistemático que abriu caminhos, pensamentos e reflexões, em que necessitou-se tomar cuidado para não perder o foco do problema de pesquisa. Ou seja, evitar inserir percepções que gostaria que estivesse nas informações coletadas.

Para evitar percepções pessoais indesejadas nos resultados realizamos a análise das informações utilizando os procedimentos previstos pela teoria fundamentada, segundo a qual os dados coletados foram separados, classificados, sintetizados por meio da codificação qualitativa (CHARMAZ, 2009).

Primeiramente, todas as informações foram transcritas em forma de texto. Posteriormente, os dados coletados e transcritos foram analisados minuciosamente e definido significado a cada um dos dados até chegar a codificação dos mesmos. A codificação nos permitiu interagir repetidamente com os dados transcritos, observando-os e gerando questionamentos e conhecimentos importantes para a pesquisa realizada. De acordo com Charmaz (2009) o processo é interativo. Interagimos com os nossos participantes e, posteriormente, interagimos com eles novamente por muitas vezes ao estudarmos os seus enunciados e as atitudes observadas, bem como ao reimaginarmos os cenários nos quais os conhecemos. Neste caso, percebeu-se que a tarefa de análise das informações requereu da pesquisadora, uma motivação e um entusiasmo de uma pessoa que buscava compreender, verdadeiramente, através da fala e ações dos participantes, ou textos produzidos por eles, como poderiam contribuir para a sua investigação.

Segundo a teoria fundamentada de Charmaz (2009) a primeira etapa após a transcrição dos dados é a codificação. Para ela, codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como são selecionados, separados e classificados os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles.

De acordo com Zambon (2015) a análise das informações coletadas pressupõe a descrição, classificação, categorização das informações de modo a identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações entre as informações e, então, responder as questões e o problema de pesquisa, construir os resultados e elaborar as conclusões. Para Zambon (2015), o pesquisador deve manter o cuidado para não “forçar” os dados – ou seja ler/interpretar os dados segundo seus pré-conceitos – mantendo a sensibilidade para perceber os sentidos e significados dos discursos dos professores.

Na verdade, a codificação nada mais é, do que o procedimento de análise utilizada pela pesquisadora, e que demonstra como foi selecionada, separada e classificada as informações, para então, passar a uma avaliação analítica dos mesmos. Isso significa que codificar é o mesmo que refinar de maneira a enfatizar em poucas palavras aquilo que foi dito pelos sujeitos.

Para isso, utilizou-se quadros de organização e análise das informações coletadas, conforme as demandas que surgiram. Vejamos a descrição abaixo:

4.6.1 Tratamento de Informações obtidas com as entrevistas

Para a organização e análise das informações obtidas através da entrevista realizamos primeiramente a transcrição das respostas dadas as questões da entrevista.

Em seguida, elaboramos quadros específicos, conforme Apêndice C, onde registramos e agrupamos as respostas dadas a cada uma das questões, seguindo as seguintes formas:

- Na primeira coluna colocamos a questão de entrevista;
- Na segunda, terceira, quarta e quinta coluna, colocamos as entrevistas transcritas, com a respectiva identificação do relato; a identificação foi realizada a partir da abreviação da palavra Professora e uma sequência de letras das iniciais dos nomes das entrevistadas, mais a abreviação da palavra Ensino Médio e Educação, por exemplo- Prof^a. GEMED.
- Leitura das respostas, tantas vezes quanto necessário para extrair a (s) ideia (s) central (is) expressa na resposta.
- Redação da(s) ideia(s) central (is) extraída (s), abaixo de cada uma das colunas de transcrição de resposta, a chamada Codificação inicial da entrevista.

Terminada esta etapa, passamos a realizar um recorte nas tabelas codificadas, a fim de separar todas as ideias centrais e a partir destas ideias encontramos relação direta com nossos interesses, nossas questões de pesquisa e nosso problema, para isso selecionamos falas representativas que foram usadas como exemplo no texto que compõe as evidências e os resultados.

4.6.2 Tratamento de Informações obtidas com as Observações

Para a análise das informações coletadas a partir das observações das aulas foram adotados os seguintes passos para o tratamento das mesmas:

Os dados colhidos e registrados durante a observação das aulas para esta análise foram lidos e digitados considerando também as lembranças de episódios que não foi possível à pesquisadora no exato momento registrá-lo;

- Logo que foi digitado passou-se a categorização das informações relevantes aos pontos referidos no roteiro de observação;
- Montamos um quadro para categorização, conforme o apêndice D, para cada aula observada, composta de 10 colunas, em que na primeira, segunda e terceira coluna que seguem identificamos os sujeitos de pesquisa, a disciplina observada e a turma;
- Na quinta, sexta e sétima coluna especificamos o horário da aula, assunto da aula e os recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento da aula;
- Na oitava, nona e décima coluna que seguem especificamos a organização dos alunos em classe, as ações realizadas pela docente em sala de aula e, por último, a observação geral da aula.

5 EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O tratamento das informações, assim como as construções dos resultados, partiram de orientações metodológicas já ressaltadas anteriormente, considerando a linha de coerência constituída entre as questões de pesquisa, os sujeitos, os espaços, assim como os instrumentos para coleta de informações.

Vale ainda lembrar nesta seção sobre como procedeu-se a análise das informações obtidas a partir da entrevista individual e da observação de aulas, responder ao problema ao qual se propôs esta investigação.

Nesta análise foi prevista a utilização de quadros de organização e análise das informações coletadas, conforme as demandas que surgiram, os quais foram instrumentos para construir nossas análises.

Para este capítulo, apresentamos as evidências que nos levaram a responder nossas questões de pesquisa, bem como os resultados que respondem ao problema central.

Para respondermos as questões relacionadas ao trabalho docente, nos atemos a aspectos definidos a posteriori, a partir de sua recorrência nas falas das professoras através da entrevista e da importância por elas atribuída.

Desta forma, organizamos conjuntos de informações, que uma vez agrupadas, permitiram responder a cada uma das questões. Percebemos durante a análise, que no seu discurso as professoras fazem menção a diferentes assuntos, que referem-se a outras questões de pesquisa.

Devido a isso, a codificação inicial ajudou a estabelecer um primeiro mapeamento das informações colhidas, permitindo, posteriormente que fossem analisadas conforme cada item de análise.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, DOS RECURSOS E DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Com a intenção de responder essa questão de pesquisa, analisamos as informações fornecidas pelas professoras para o conjunto de questões do segundo bloco de entrevista, o qual esteve focado no planejamento didático. As questões deram oportunidade para as professoras descreverem como elaboram o planejamento, como organizam e desenvolvem as aulas, quesitos iniciais importantes

para compreender o quanto esse processo de organização por parte do docente é relevante no desenvolvimento de seu trabalho e na promoção da aprendizagem.

A partir das análises das informações coletadas foram estabelecidas categorias de análise fundamentadas, relativas ao processo de organização e desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar.

As categorias identificadas estão descritas ao longo deste texto, embasadas nas informações produzidas mediante análise das entrevistas e observações. Para compreensão de alguns aspectos que surgiram a partir dos depoimentos das professoras, procuramos embasarmo-nos no que explicita a LDB 9.394/96, o Plano de Carreira do Magistério do RS, o Decreto 49.448 de 8 de agosto de 2012 e a Lei do Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, nº 11.738/2008.

De acordo com a análise realizada, foi possível estabelecer um desdobramento para a questão de pesquisa, que focalizou então dois aspectos: o planejamento no sentido de previsão e de organização do trabalho, e as ações efetivamente realizadas pelas professoras.

Em relação ao planejamento, analisamos aspectos relacionados ao tempo, ao espaço, aos recursos e às condições para as professoras planejar.

A primeira declaração em relação ao tempo disponibilizado para elaboração do planejamento aponta a sua insuficiência: não é possível cumprir o conjunto de atividades e de ações do trabalho docente dentro do período estabelecido para “planejamento”. A tarefa – no sentido que vimos utilizando nesse trabalho, ou seja, a prescrição, aquilo que deve ser realizado – parece ser simples e até trivial: elaborar as aulas que serão realizadas com os alunos. Porém, quando olhamos para a realidade analisada, para o trabalho real que as professoras realizam, percebemos que essa tarefa envolve um conjunto significativo de ações que, de fato, culminam com o trabalho didático a ser realizado em sala de aula com os alunos, mas que envolve antes um trabalho mental e intelectual que é difícil mensurar. Várias razões podem ser apontadas para justificar isso. Podemos mencionar, pelo que apontaram as professoras, três aspectos: a diversidade de alunos – os alunos são diferentes, possuem ritmos próprios, portanto é preciso planejar atividades baseadas em recursos didáticos variados e prever o acompanhamento dos alunos (gestão da classe); a diversidade de turmas – as turmas são diferentes, possuem uma “cultura organizacional” própria, então, a mesma disciplina não é planejada e realizada da

mesma forma entre turmas diferentes; a diversidade de disciplinas – um mesmo professor leciona diferentes disciplinas, por isso, precisa lidar com estruturas conceituais diferentes (no sentido da matriz conceitual de referência de cada matéria de ensino). Mesmo no caso de matérias de ensino que têm como referência a mesma área de conhecimento, estamos tratando de estruturas conceituais próprias, que o professor precisa dominar.

Por exemplo, para planejar as aulas, as professoras relatam que buscam levar em consideração as diversidades existentes entre os alunos; para isso, planejam atividades que potencialmente despertam interesse e atenção, buscando considerar o meio social e familiar que o aluno está inserido.

R: Para fazer meu planejamento levo em consideração o meio em que o aluno vive, dos métodos que cada um tem para fazer seus trabalhos em casa para pesquisar, [...] Gosto de trabalhar a vida e obra dos autores, percebi que isso desperta interesse nos meus alunos, eles procuram ler sobre a vida dos autores. (Prof.^a CEMED)

R: Quando já se conhece a turma podemos atuar com mais segurança, porque ter um conhecimento de como são os alunos é importante para o planejamento, porque no momento de pensar a aula fica fácil de levar atividades que irá despertar interesse e chamar atenção, com isso as aulas ficam mais proveitosas e a aprendizagem de alguma forma ocorre. (Prof.^a SEMED)

Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo que as professoras abordam em suas aulas é uma convergência importante destacada por elas. Percebemos que há, por parte das docentes, um cuidado sobre o que o aluno já sabe; especialmente considerando que a escola está situada em uma localidade do interior, os alunos partilham uma cultura vivencial própria, ancorada nas condições sociais e culturais daquela comunidade. Sendo assim, no tocante à gestão de classe realizada pelas professoras, identificamos o Art. 3º, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que o ensino será ministrado com base em vários princípios, dentre eles, está o inciso: X- valorização da experiência extraescolar.

No relato abaixo, pode-se identificar um desabafo por parte da docente; por meio de expressão facial, demonstrou haver um sobrecarregamento de atividades que são de sua atribuição, mas que, devido à diversidade de turmas e de alunos que precisa atender, não lhe é possível contemplar.

R: Tenho diversas turmas e tento, ao preparar (as aulas) pensar nas individualidades, tento! porque a diversidade é grande, preparo pensando em

desenvolver, em conseguir alcançar aqueles alunos que tem mais dificuldades. (Prof.ª GEMED)

Há nesta fala o desejo de uma trabalhadora que manifesta o querer fazer mais, porque preparar aulas para diversas turmas exige do trabalhador muito tempo para pensar e sabemos que cada sujeito possui a sua maneira, a sua dificuldade para aprender: um aluno pode ter mais habilidades de leitura outro pode preferir atividades práticas, por exemplo. Essa tarefa exige do docente uma atividade mental que ninguém vê, mas que é sempre realizada. A criatividade para realizar uma boa aula, outra atividade que fica oculta, depende de vários fatores, como por exemplo o estado psicológico e emocional extremamente relevantes para que o professor planeje e desenvolva suas aulas de maneira cativante.

Assim, no decorrer dos depoimentos sobre o planejamento das aulas, identificamos que o tempo de trabalho não é só o tempo cronológico, aquele cronometrado e controlado pelo relógio e pelo sinal, de 45 minutos para cada período de aula. Isso porque o trabalho docente invade as paredes do lar do professor, está presente em suas horas de descanso, aos fins de semana; portanto, ele possui uma componente atemporal.

R: Isso varia. Tem aulas que eu preciso de mais tempo, já tem outras que é bem mais tranquilo, mas preciso de bastante tempo, o que é difícil porque tenho muitas turmas, então faço um pouco em casa, outro na escola, no carro, no chuveiro, pois onde estou, estou pensando nas atividades que vou fazer. É bastante tempo. (Prof.ª GEMED)

R: Depende da disciplina, porque trabalho Literatura, Artes e Educação Física. Então, geralmente para a disciplina de Artes demoro mais tempo para pensar nas atividades e também porque [...] Literatura vai mais rápido devido ao auxílio dos livros com conteúdo que vou adaptando à realidade dos alunos, que é necessário fazer um paralelo com o tempo contemporâneo para que os alunos compreendam melhor. (Prof.ª CEMED)

No entanto, isso não parece ser registrado, nem considerado, nem contabilizado como trabalho. Essa componente atemporal fica oculta por trás do rótulo “horas de planejamento”. Esse rótulo acaba ocultando também a variedade de ações e a complexidade própria do trabalho anterior àquele realizado em sala de aula.

O trabalho docente é regido pelos períodos de aula, onde as professoras estão frente aos alunos, desenvolvendo o trabalho didático; porém, o trabalho docente não se restringe a essa parte.

Outro fator que explica a insuficiência do tempo para planejamento, apontado pelas professoras, refere-se à concomitância de vínculos empregatícios (diferentes contratos de 20 horas na mesma rede ou em redes diferentes – municipal, estadual). Isso porque não é possível sobreviver apenas com a remuneração associada a um contrato/vínculo.

R: Tenho uma carga horária apertada dentro da escola, 20 horas, tenho então, que dedicar algumas horas na semana para realizar planejamentos em casa, pois tenho várias turmas, vários alunos e duas escolas. Então, este tempo é variável depende do conteúdo. O tempo aumenta para elaborar e corrigir provas e trabalhos, geralmente faço nos finais de semana. (Prof.ª TEMED)

Por outro lado, a única professora entrevistada com carga horária de 40 horas na escola relatou uma realidade diferente, ao afirmar que tem uma rotina tranquila, justamente por não necessitar transitar de uma escola para outra.

R: Considero minha rotina tranquila, tenho 40h na escola, então tenho tempo para organizar material, para conversar com os colegas, vou para a sala mais organizada do que se eu tivesse apenas 20h. Sempre estou na escola antes do horário. (Prof.ª GEMED)

Por causa disso, outra consequência relatada é a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de realizar qualquer forma de trabalho coletivo entre professores na escola:

R: [...] Na escola temos uma dificuldade muito grande de reunir todos os professores para planejar de forma interdisciplinar ou por área do conhecimento devido a maioria dos professores trabalharem em outras escolas [...]. (Prof.ª SEMED)

Além disso, outro fator que influencia no tempo dedicado para planejamento docente é o da organização do tempo escolar: períodos de 45 minutos. Essa organização acaba determinando o espaço utilizado pelos professores para realização do planejamento:

R: Eu preparo a grande maioria de minhas aulas em casa [...] porque na escola os períodos são quebrados, então quando estou começando fazer um plano, uma pesquisa já soa o sinal e tenho que me dirigir para a sala de aula atender alunos. (Prof.ª CEMED)

Os períodos “livres” que o professor possui na sua carga horária na escola não são produtivos para permitir a realização de um trabalho intelectual como o docente, que envolve estudo, leitura, pesquisa.

Em contraste ao relato das professoras que afirmaram que levam bastante tempo para planejar, encontramos o seguinte:

R: Como já faz 20 anos que trabalho como professora, percebo uma diferença muito grande de quando iniciei na carreira até agora. Hoje tenho mais noção do que irei trabalhar com o Ensino Médio do que no início. No início eu ocupava mais tempo para realizar as aulas, hoje nem tanto, uso pouco tempo. O planejamento exige de você sentar, pensar no que vai trabalhar para que chegue na escola, na sala de aula e possa desenvolver com segurança a aula. (Prof.^a SEMED)

Destacamos a experiência profissional como um fator que colabora para o planejamento das suas aulas. O fato de estar em sala de aula, durante anos, faz com que a docente utilize menos tempo, porém, isso não significa que ela não necessite planejar. Aqui, percebemos que a professora realiza um planejamento mental, para desenvolver as aulas.

Procuramos, então, embasarmos-nos nas informações sobre o tempo destinado ao planejamento e aos estudos do professor da educação básica garantido na LDB 9.394/96. O Artigo 67, que especifica a promoção da valorização profissional, assegura aos professores no plano de carreira do magistério, de acordo com o inciso V: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Vale ressaltar que a LDB 9.394/96, não esclarece quanto tempo, dentro da carga horária do professor, seria destinado aos estudos, planejamentos e avaliações.

Igualmente, não encontramos detalhamento sobre as hora-atividades destinadas ao planejamento dos professores na lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que estabelece o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul⁴.

Recorremos, então, à recente lei, conhecida informalmente como Lei do Piso (lei 11.738/2008), a qual prevê que a jornada do magistério respeite a proporção máxima "de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de

⁴ Lei que disciplina o regime jurídico do pessoal do Magistério Público Estadual do 1º e 2º graus de ensino, regula o provimento e vacância dos seus cargos, estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira, nos termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf

interação com os educandos”, restando, portanto, 1/3 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse.

Encontramos, ainda, no Decreto n.º 49.448, de 8 de agosto de 2012, que regulamenta o regime de trabalho e as jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual, a determinação de tempo da hora-atividade, em seu Art. 2º, inciso IX,

IX – Hora-atividade: a unidade de tempo destinada a estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas ou jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação - CREs e SEDUC de, no máximo, sete horas do Regime de Trabalho de vinte horas semanais, distribuídas nos termos do art. 3º deste Decreto (Decreto N.º 49.448, de 8 de agosto de 2012, p. 2).

Bem sabemos que o trabalho docente não se inicia e muito menos se finda em sala de aula. Dentro da prescrição geral “planejamento”, há uma conjunto de ações envolvidas, muitas delas reconhecidas como complexas, já que envolvem a preparação para o trabalho com seres humanos. Por isso, um primeiro aspecto que precisa ser comentado trata da impossibilidade de contabilizar qual o tempo necessário para elaboração desses planejamentos. Ademais, como vimos na citação acima, dentro da hora-atividade há ainda outras tarefas previstas como realização de estudos, participação em reuniões, avaliação, formação continuada. Qualquer um que se atreva a quantificar o tempo necessário para cumprir essas tarefas poderá estar incorrendo ao erro, ou cometendo injustiças. Afinal, quanto tempo deve ser gasto para estudos bibliográficos para melhorar sua compreensão sobre a matéria de ensino ou sobre a prática docente? Quanto tempo deve durar uma formação continuada? Se compartilhamos das proposições, hoje bastante aceitas no meio acadêmico, de que a formação docente é um processo contínuo e demanda reflexões, individuais e coletivas, como definir a priori o tempo que cada professor investirá nesse processo? Tratam-se de aspectos que tornam complexa a quantificação do tempo, quando estamos tratando de um trabalho intelectual, como o do docente.

Vale lembrar ainda que criar Leis não é garantia de superação de problemas encontrados na prática; antes é preciso fornecer meios, recursos e condições, e, principalmente, considerar a precariedade em que se encontram as escolas de educação básica, para que as instituições escolares de educação pública consigam oportunizar aos professores condições melhores de trabalho, permitindo efetivamente

a profissionalização docente e, conseqüentemente, a melhoria de todo o trabalho escolar.

Em relação aos espaços utilizados pelas professoras para planejar suas aulas, encontramos os seguintes: espaços escolares ou a residência do professor. Na escola, os espaços mencionados foram a sala dos professores, a biblioteca, a sala de informática. Porém, nesses casos, as professoras afirmaram que sentem enormes dificuldades para elaborar seus planejamentos na escola, extensivo a outras ações, como realização de estudos, correção de avaliações, consulta à internet, devido a aspectos estruturais da escola.

R: Em casa é preciso planejar, corrigir, corrigir avaliações, elaborar avaliações, trabalhos, aulas. Na sala de aula eu tento aplicar tudo aquilo que planejei, às vezes é preciso improvisar, porque às vezes tem alguma mudança, até por conta da turma, muitas vezes você sente que é necessário fazer alguma alteração, essa é minha rotina. [...] Realizo ou na sala dos professores ou em casa, mas na sala dos professores tem muito barulho. (Profa. GEMED)

R: Para planejar utilizo o espaço da biblioteca da escola algumas vezes, bem pouca porque a biblioteca é bem carente de material. Utilizo a sala de informática que fica ao lado da sala dos professores. Em casa preparo na sala, na cozinha, aonde eu me sinto mais à vontade e onde tem silêncio em função das atividades da família. (Prof.ª TEMED)

R: Quando preparo em casa tenho uma sala de estudos. Na escola vou aonde o sinal da internet está pegando naquele dia que é bem difícil conseguir, mas dá um transtorno pois tenho que estar levando os materiais, então prefiro fazer em casa mesmo. (Prof.ª CEMED)

R: Na escola não possuímos um espaço específico para planejar, o que penso ser muito importante as escolas ter. Uso a sala dos professores que na maioria das vezes tem muita conversa ficando difícil concentrar. Então, uso às vezes a biblioteca ou a sala de informática que oferece um pouco menos barulho, mas daí ocorre que este deslocamento faz com que eu tenha que carregar o material para planejar causando um transtorno. Penso que os professores deveriam ter uma sala de planejamento com tudo organizado isso faz muita diferença. (Prof.ª SEMED)

Diante do depoimento das professoras, procuramos na LDB 9.394/96, respaldo para argumentar sobre a ineficiência do sistema estadual de ensino, em termos de estrutura da escola para assegurar o desenvolvimento do trabalho docente. O Artigo 67, assegura aos professores da escola pública de educação básica que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: VI – condições adequadas de trabalho (LDB 9.394/96, 2018, p. 44).

Notamos que o inciso VI trata de condições adequadas de trabalho, entretanto, a situação percebida no contexto analisado se distancia disso, principalmente no que se refere aos espaços adequados para que as professoras consigam realizar seus planejamentos, seus estudos, pesquisas e leituras, ações tão fundamentais na vida do professor, extensivo à aprendizagem do aluno.

Compreendemos que assegurar condições adequadas de trabalho é proporcionar ao trabalhador um espaço que lhe possibilite desempenhar suas funções de maneira autônoma e confortável. A partir dos depoimentos, percebemos que os espaços escolares não foram organizados para todas as tarefas do trabalhador docente. Da mesma forma que existem as salas de aulas exclusivas para receber os alunos, para garantir o desenvolvimento das atividades de ensino e promover a aprendizagem, pensamos que aos professores também deveria ser disponibilizado um espaço na escola que fosse exclusivamente destinado à realização de seu trabalho docente que, nunca é demais lembrar, não se restringe ao trabalho realizado em sala de aula.

Verificamos, então, que a escola de educação básica pesquisada está preparada apenas para o desenvolvimento do trabalho com alunos, com a destinação de salas de aulas exclusivas para que os docentes atendam os alunos e implementem as atividades de ensino. Porém, a escola não está preparada para que o professor possa realizar todas as componentes do trabalho docente, dentre elas o planejamento, a pesquisa, a organização das aulas, as leituras, enfim, para que possa se preparar para realizar o trabalho didático em sala de aula.

Em relação aos recursos utilizados para o planejamento, as professoras disseram que recorrem ao uso da pesquisa na internet, em livros didáticos, em revistas, em jornais online. Manifestaram a preocupação de levar para a sala de aula recursos que colaborem para despertar o interesse dos alunos para as aulas

R: Os recursos que uso: impressora- para imprimir as aulas, uso xerox, rádio na disciplina de Língua inglesa para fazer o Listen, uso os Netbooks⁵ para pesquisa. Como a escola não dispõe de dicionário de Língua Inglesa e os alunos também não adquirem, uso os Nets para eles usarem o dicionário. (Prof.^a SEMED)

R: Costumo utilizar pesquisa na internet para planejar as aulas, estou sempre à procura de ideias novas que consiga despertar o interesse de meus alunos.

⁵ Netbooks entregue à escola na gestão do Governo Tarso Genro 2010-2014 (informalmente denominados pelas professoras de “nets”). Foram distribuídos 25 Netbooks, porém, apenas 15 estão em condições de uso no momento. Lembramos que estes recursos de mídias são utilizados por toda a escola desde os anos iniciais até o ensino médio.

Utilizo livros que tenho em casa e alguns disponíveis na biblioteca da escola, mas muito mais a internet. (Prof.^a TEMED)

Mais uma vez, percebemos que a realização do planejamento na residência do professor é uma escolha forçada: não se trata de mera opção das professoras, mas ocorre por razões relacionadas à estrutura e condições materiais da escola. É recorrente, na fala das professoras, a denúncia da falta de recursos materiais na escola para realizar o planejamento das aulas, o que as leva a realizar o planejamento em casa.

R: na escola não tenho muito material para realizar atividades diferentes. Eu preparo a grande maioria de minhas aulas em casa pelo fato de ter internet sempre disponível, porque na escola não temos. Ter recursos e mais tempo também é o que me faz planejar em casa [...] (Prof.^a CEMED)

R: As dificuldades que eu encontro na organização é a questão da falta de métodos tecnológicos que a gente encontra na escola, se tivesse na escola conseguíamos realizar as atividades com mais facilidade, com mais recursos que nos ajudem podemos planejar aulas mais atrativas. (Prof.^a CEMED)

Quando a professora se refere a métodos tecnológicos, está se referindo a recursos tecnológicos entendidos como toda a ferramenta, todo o material de acesso ou aparelhos de mídias como: computadores, data show, lousa digital, rádio, televisão, entre outros. Esses recursos além de colaborar para otimizar o tempo usado para organizar a aula, também ajuda na ação didática do professor. Compreendemos que o professor que não possui esses recursos a seu favor pode acabar caindo na monotonia, tanto o planejar quanto ao desenvolver a aula. Isso pode levar à insatisfação de ambas as partes: da docente e dos estudantes

Outro recurso apontado pelas professoras para realizar o planejamento é o livro didático. Vale lembrar que a distribuição de livros didáticos para todos os alunos de ensino médio de escola pública só iniciou em 2007 para algumas matérias e se estendeu para todas as disciplinas na edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2009. Anterior a isso, o estudante do ensino médio precisava adquirir por conta própria os livros didáticos.

Ao referir-se ao livro didático, uma professora disse:

[...] O livro didático nem fica com os alunos porque a maioria é fora da realidade do aluno, ele ajuda em algumas coisas, mas busco mais textos em que o Ensino Médio possa interpretar, analisar e compreender. Para isso me exige tempo para ver de que forma trabalhar. (Prof.^a SEMED)

Neste caso específico, evidenciamos, através do relato da docente, a expectativa de que o livro didático apresentasse para a disciplina de Português, conteúdos com abordagens direcionadas à realidade dos alunos. Por ora, percebemos que dificilmente os livros didáticos contemplarão toda a expectativa de planejamento da docente, pois precisamos considerar que ele é um recurso didático pensado em contemplar um público em âmbito nacional. Assim, cabe aos professores inserir outros recursos, outros livros inclusive, que colaborem para compreensão, interpretação e aprendizado dos conteúdos.

No relato percebemos ainda, que a docente decidiu deixar o livro na biblioteca da escola adotando-o quando julga necessário. Essa decisão, de não deixar o livro didático com os alunos para que ele leve para casa, também é adotada por outros professores da escola, com apoio da coordenação pedagógica.

Essa decisão está ancorada na autonomia que cada professor tem. Porém, conhecendo a realidade dos alunos dessa escola, muitos dos quais não tem acesso a materiais básicos para estudar, como livros de leitura, dicionários, computadores e internet, entendemos que o livro didático poderia ser um recurso que a professora, poderia usar como aliado para que os alunos realizassem, além das atividades solicitadas pela professora, o estudo do livro por vontade própria. Entendemos, que disponibilizar os livros didáticos para que o aluno do ensino médio levasse para casa poderia ser um fator que o comprometesse mais com a proposta de estudo da disciplina, uma vez que as docentes relatam que os alunos não possuem acesso em casa a materiais de leitura e pesquisa.

Para finalizar a análise dos depoimentos descritos até aqui, os quais tratam do tempo, dos recursos e dos espaços pedagógicos para planejar, podemos dizer que o trabalho das professoras está sendo comprometido diante as condições as quais estão submetidas levando-as a utilizar-se de outras estratégias para dar conta do trabalho, como por exemplo comprometer as suas horas de descanso ao realizar o planejamento em casa.

Em relação às ações efetivamente realizada pelas professoras, segundo aspecto analisado nesta primeira questão de pesquisa, utilizamos as informações construídas a partir da análise das observações das aulas. Ao todo, foram observadas trinta e três (33) períodos de aulas de quarenta e cinco minutos (45) de duração cada um, conforme detalhamento apresentado no capítulo anterior.

Percebemos que o tempo é, de fato, um dos fatores que está muito presente no trabalho docente e que influencia, também no desenvolvimento das aulas. Em muitas das aulas assistidas, os minutos que os alunos e as docentes estavam em sala de aula, pretensamente destinados às aprendizagens, especificamente às aprendizagens referentes aos conteúdos curriculares, não foram em sua totalidade e efetivamente destinados a esse objetivo.

Nas aulas de Língua Portuguesa, de uma forma geral, todas as três professoras: Prof.^a CEMED, Prof.^a GEMED e Prof.^a SEMED, não conseguiram desenvolver as aulas em sua totalidade, conforme tinham organizado. Primeiramente, evidenciamos em todas as aulas a presença de fatores que interferiam na exposição das professoras; os fatores mais comuns e recorrente referem-se à necessidade de chamar a atenção de alguns alunos, buscando alertar para mudança de comportamentos e atitudes considerados inadequados e cobrando empenho e interesse em relação às atividades; outras vezes, pelo fato de alguns alunos demorarem mais que outros para finalizar as tarefas; ou ainda, pela necessidade de muitos alunos precisarem ausentarem-se da aula para ir ao banheiro, à biblioteca, à Secretaria e quando retornavam a docente precisava retomar a explicação para que o aluno conseguisse realizar as tarefas.

De fato, a maior parte desse tempo foi gasto na tentativa de que os alunos percebessem que, durante a atividade pedagógica, é necessário prestar atenção às ações da professora. A todo o instante as docentes precisavam estar interrompendo a explicação sobre o conteúdo para organizá-los em aula.

Isso traz consequências para a prática docente. Por exemplo, na terceira aula observada na turma EM101 a Prof.^a SEMED estava proposta para trabalhar o conteúdo “Funções de Linguagens”. Diante do comportamento dos alunos, demonstrou estar estressada e cansada com a turma, o que a levou a tomar medidas impositivas em relação à organização dos alunos, exigindo que todos se pusessem em fileiras. Além disso, nessa mesma aula, a fim de conseguir com que os alunos ficassem mais calados, a professora pareceu explicar os conteúdos de forma aligeirada e utilizou-se da estratégia de sobrecarregá-los de tarefas e exigir que entregassem os trabalhos em poucos minutos. A tarefa consistia em criar um anúncio de vendas de algum produto, convencendo o interlocutor a comprá-lo, tudo isso em apenas 20 minutos. Como consequência disso, muitos alunos não entregaram as tarefas conforme exigido.

Consideramos que essa é uma atividade que exige do aluno um tempo maior para organizar, pensar e criar, podendo-se utilizar de várias linguagens para persuadir o leitor. Por isso, vinte minutos para concluir uma tarefa que possui esta dimensão é muito pouco. Saliemos que esta foi uma reclamação dos alunos que a docente não considerou.

Interpretamos que a maior preocupação da docente pareceu estar voltada a manter os alunos trabalhando individualmente, em silêncio e sem questionamentos. Como docente desta turma posso afirmar que os alunos apresentam comportamentos distintos dependendo de como o professor age em sala de aula. Assim, ao perceber que a docente os tratava com imposição, entenderam isso como forma punitiva e agiram com certa resistência.

Quanto à observação da disciplina de Matemática, a professora TEMED desenvolveu as aulas na turma EM 301, noturno, conseguindo administrar bem o tempo. Verificamos que o número de alunos foi um fator condicionante para o aspecto relativo ao tempo de aula e o tempo utilizado para a prática didática junto a turma, uma vez que o número de alunos é reduzido, quando comparado à média das demais turmas, sendo composta de apenas oito (8) alunos.

Pode-se observar que, desde a primeira até a sétima aula, a professora abordou os conteúdos planejados de maneira a levar a maior parte dos alunos a realizar as atividades propostas. O que se observou em relação ao tempo de realização das atividades foi que alguns alunos demoraram para compreender as explicações referente ao conteúdo sobre: "Fatoração por agrupamento", abordado na quarta e na quinta aula. Inicialmente, a professora utilizou um tempo considerável para escrever no quadro todo o conteúdo; depois, aguardou para que os alunos copiassem do quadro, tendo que saber lidar com aspectos voltados àqueles alunos que demoraram mais tempo para copiar. Outro tempo, então, foi destinado para explicar o conteúdo e conseguir com que todos os alunos compreendessem, tendo que retomar explicações algumas vezes, por solicitação de parte dos alunos.

Referente ao tempo dedicado à aula, nem todos os alunos, apesar de serem apenas oito (8) foram totalmente dedicados à aprendizagem objetivada pela professora; enquanto parte deles questionava a professora sobre o conteúdo, alguns estavam mais interessados em conversar sobre o jogo de futebol que estava ocorrendo no ginásio da escola.

Entre as tantas ações que o trabalho docente exige, observou-se ações rotineiras, percebidas no trabalho das professoras, que, no entanto, exigem tempo para sua realização, mas que não costumam ser consideradas como trabalho de ensino. Assim, observamos que todas as professoras realizaram ações como: acomodar-se na sala, organizar seu material, ajudar na acomodação dos alunos, solicitar atenção e realizar a chamada oral dos alunos, registrando a presença e as ausências, escrever no diário a aula, descrever o conteúdo abordado e a metodologia utilizada, apresentar aos alunos o assunto a ser trabalhado e, só então, iniciar a explicação do conteúdo. Esse conjunto de ações, para preparação da aula, teve duração entre cinco e dez minutos.

De maneira geral, a Prof.^a TEMED abordou na disciplina de Matemática ao terceiro ano, conteúdos que retomava aprendizagens já estudadas no ano anterior, mas que de acordo com a docente era necessário para prosseguir com conteúdo que exigiam a compreensão de aspectos relativos aos conteúdos revisados. Para isso, a professora utilizou-se de recursos como: o livro didático a lousa, anotações que possuía em um caderno e o pincel para escrita em todas as aulas em que houve a observação. Os conteúdos abordados foram referentes: a teoria e exercícios sobre juros e porcentagem, ao sistema cartesiano plano, a distância entre pontos e a fatoração por agrupamento.

O conteúdo planejado sempre foi escrito no quadro e copiado pelos alunos durante as observações.

A docente foi explicando o conteúdo mostrando nos gráficos representados por ela e conversando com os alunos possibilidades de encontrar: pontos cartesianos, de fazer representação curva e reta, de encontrar os pares ordenados no gráfico. A maior parte dos alunos mostravam-se atentos e pareciam entender o que a docente explicava.

Observou-se que diante aos vários exercícios passados no quadro que dos oito alunos da turma, dois desempenhavam com muita facilidade, enquanto que duas alunas buscavam compreender e solicitavam ajuda dos colegas que haviam entendido e os demais copiavam dos colegas as atividades resolvidas. A docente tendo percebido a atitude de um dos alunos que copiava, solicitou que levasse até ela o caderno, mas o aluno optou em não levar. Diante a esse fato pode-se perceber mais uma vez que a aprendizagem depende de pessoas dispostas para aprender e socializar o aprendizado.

Enquanto aos alunos que debatiam e questionavam as questões com a docente eram sempre os mesmos os que realizavam os exercícios com facilidade.

Nesta observação evidenciamos que entre o aluno interessado pela matemática e o aluno desinteressado, aquele leva vantagem, porque a docente mostrou-se motivada diante ao interesse do aluno e sem perceber voltou mais a atenção para aquele determinado aluno, realizando elogios e direcionando-se e posicionando-se mais em relação a ele.

Em relação à observação das ações realizadas pelas professoras, pode-se constatar que a sala de aula foi o espaço da escola mais utilizado pelas professoras para realizar as aulas. Localizamos salas de aulas amplas, considerando o número de alunos por turma no ensino médio, bem iluminadas e ventiladas.

Percebemos, no entanto, que quando a turma ultrapassa o número de vinte (20) alunos o espaço físico das salas de aula já apresenta-se pequeno. Como ocorreu nas aulas da professora SEMED junto a turma EM 101- vinte e cinco (25) alunos; evidenciamos que o espaço na sala de aula foi um aspecto que influenciou o desenvolvimento das atividades, pois os alunos ficavam aglomerados, mesmo organizados em fileiras. Esse fato ocorrido acabou colaborando para uma aula cheia de interrupções, em que a professora parou várias vezes a explicação do conteúdo para chamar a atenção de alguns alunos que não correspondiam à solicitação da professora e mantinham conversas paralelas.

De maneira geral, nas aulas da docente SEMED evidenciamos momentos de conflitos em que os alunos desrespeitaram a docente levando-a a tomar atitudes mais enérgicas as questões de comportamentos, causando uma desconforto para aplicar e explicar o conteúdo.

O conteúdo abordado nas aulas de Língua Portuguesa para o primeiro ano diurno procurava proporcionar uma discussão sobre aspectos relativos a sintaxe e a linguística. A docente trabalhou desde assuntos atuais como debates sobre a Maioridade penal, texto jornalístico levado para leitura e debates, linguagem verbal e não verbal, linguagem figurada e não figurada, até os conteúdos referentes a estudos gramaticais incluídos no texto, produções textuais e criações de anúncios de propagandas.

Outros espaços físicos utilizados foram: a sala de vídeo e a biblioteca da escola. Na sala de vídeo, encontra-se instalado o data show da escola; durante quatro (4) aulas observadas da professora GEMED – Língua Portuguesa junto a turma EM 102,

noturno- treze (13) alunos, utilizou-se a sala para que os alunos realizassem apresentação de trabalhos. Houve, então, no momento dessas aulas, um movimento de uma sala para outra em que os alunos aproveitavam para ocupar um pouco do tempo da aula para caminhar pelo corredor até o bebedouro e ao banheiro, interrompendo o início das apresentações dos trabalhos. A biblioteca foi um espaço pensado pela professora para que os alunos encontrassem livros e Gramáticas para pesquisa, recursos que não foram utilizados pelos alunos por não se encontrarem disponíveis na biblioteca da escola.

De forma geral, para as aulas de Língua Portuguesa a Prof.^a GEMED planejou e desenvolveu trabalhos em grupos para o primeiro ano/médio noturno, em que solicitou uma revisão de conteúdos sobre Classes Gramaticais e Regras da Nova Ortografia, de maneira que iriam apresentar aos demais colegas.

Realizou abordagem ainda de conteúdos textuais, repassou textos jornalísticos atualizados para leitura, interpretação, compreensão e debates em sala de aula e utilizou-se de exercícios diversos de compreensão e interpretação de textos utilizando a gramática contextualizada.

O espaço da biblioteca utilizado pela professora CEMED- Língua Portuguesa, junto a turma EM 201, vinte (20) alunos, conforme percebemos não estava previsto no planejamento, pois compreendia em pesquisa online nos Netbooks disponíveis na escola sobre temas polêmicos publicados em jornais e ou revistas para leitura em grupo, debates, organização e apresentação em forma de seminário. Pelo visto, o planejamento consistia em utilizar apenas o espaço da sala de aula; mas, devido ao sinal da internet não estar alcançando a sala de aula, um grupo de alunos se dirigiu à biblioteca para pesquisar. Isso fez com que a docente por alguns momentos se deslocasse, da sala de aula à biblioteca, para verificar se realmente os alunos estavam efetivamente realizando a proposta de trabalho. Porém, manteve o atendimento constante aos alunos que permaneceram na sala de aula. Referente aos recursos utilizados para execução da aula, devido à indisponibilidade da rede de internet e de muitos dos Netbooks estarem com defeito de funcionamento, a professora autorizou a utilização do smartphones por aqueles alunos que possuíam, utilizando-se de sua autonomia para trabalhar.

Interessante relatar, a respeito ao uso dos smartphones, que imediatamente, assim que a professora autorizou, os alunos abriram a mochila e pegaram o aparelho; um aluno então comentou: “bah! Professora, mas e se a Diretora pegar nosso

telefone?”. A preocupação do aluno passava-se porque na escola o uso do celular é proibido, uma decisão tomada em conjunto com a maioria dos professores, direção da escola e os pais dos alunos, mas podendo a docente liberar para uso na aula.

De maneira geral, observamos que as aulas de Língua Portuguesa coordenadas pela Prof.^a CEMED visavam trabalhar a pesquisa e a argumentação de fatos ocorridos na sociedade e noticiados pelas mídias. Solicitou pesquisa e distribuiu os temas de pesquisas: feminicídio, desastre em Brumadinho e a tragédia da escola de Suzano. A professora salientou que: ao ter ouvido muitos comentários, sobre estes acontecimentos, pensou que era preciso ler e debater sobre os assuntos para melhorar a argumentação. Então, de maneira bem organizada, distribuiu os temas aos grupos que eram formados por 5 a 7 integrantes, que necessitavam pesquisar, ler, debater e escrever as ideias no papel. e responsabilizou-os sobre apresentar aos demais colegas nas próximas aulas.

A Professora CEMED buscou proporcionar aos alunos um aprimoramento de suas habilidades e competências linguísticas, uma vez que além de trabalhar aspectos relativos a argumentação, ideias e pensamentos críticos sobre temas da atualidade procurou orientar os alunos nas questões formais da linguagem referente à escrita no que se refere a sintaxe.

Para finalizar as análises sobre as ações desenvolvidas pelas docentes no âmbito do trabalho, salientamos que os aspectos relativos ao tempo, ao espaço e aos recursos utilizados na prática didática estão relativamente interligados um ao outro e influenciam tanto no planejamento das professoras quanto no desenvolvimento das aulas. Observamos que as docentes que procuraram fazer uma aula considerada tipicamente como menos convencional, utilizando-se de recursos tecnológicos, tiveram dificuldades quanto à disponibilidade dos mesmos, o que levou a reclamações e insatisfação dos alunos e das professoras e culminou no gasto de um tempo extra da aula para realizar todas as tarefas.

Por outro lado, destacamos a importância das docentes planejarem aulas em que procuram desenvolver a autonomia e a criatividade nos alunos usando as tecnologias, mesmo que ocorra interferências referentes a não disponibilidade dos recursos e, conseqüentemente, ao prolongamento do tempo para realizar as atividades por completas. Entendemos que esta poderá ser uma maneira de mobilizar a Direção da escola para disponibilizá-los. Caso contrário, em ambiente público,

principalmente escolar, vale a retórica: não havendo o que reclamar não há com o que se preocupar.

Destacamos a precariedade em que se encontra a escola sobre os aspectos relativos aos recursos disponíveis e com isso a elevação da complexidade do trabalho docente para desenvolver as aulas e a promoção da aprendizagem dos alunos, justificadas em ocorrências de vários fatos durante o desenvolvimento das aulas, como: - a falta de materiais, como livros e gramáticas na biblioteca da escola; - a dificuldade de todos os alunos para captar o sinal da internet no celular ou no Netbook, o que gerou uma inquietação nos alunos e na docente; - alunos que saiam o tempo todo da sala de aula a procura de sinal da internet em outro espaço da escola; - Grupo de alunos com problemas de falta de smartphone para pesquisa e pareciam estar perdidos e desmotivados. – falta de Netbook que funcionasse.

Vimos, no entanto, que os aspectos descritos influenciam no tempo que as professoras levam para desenvolver as aulas e implementar o seu planejamento didático para o ensino dos conteúdos propostos por cada área e para cada etapa do ensino. Tendo que dar conta de um roteiro de tarefas- prescritas e não prescritas, as professoras ao não concluir todas as atividades junto as turmas, tinham que retomar a aula na próxima semana tendo que realizar uma recuperação breve ou conhecimento prévio de conteúdos abordados na aula anterior, tomando assim um determinado tempo da aula para dar prosseguimentos às demais atividades. Em nossa observação, não constatamos nenhum desfecho de aula, ou a finalização de atividades para que na próxima aula fosse iniciado uma nova abordagem de conteúdo. Sempre houve a interrupção feita pelo sinal para troca de períodos ou para hora do intervalo e da merenda em que as atividades foram paralisadas naquele dia para seguimento posterior. E, na maioria das vezes, as docentes solicitaram aos alunos realização das atividades para a próxima aula, porém, o que foi visto, foi que a grande maioria dos alunos não estudou em casa nem realizou as atividades solicitadas.

5.2 ELEMENTOS INTERFERENTES NA ORGANIZAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Para responder a questão de pesquisa 2, analisamos, inicialmente, como se dá a rotina de trabalho das professoras na escola.

Todas as professoras entrevistadas residem em outro município, portanto viajam cedo para chegar à escola pouco antes do início das aulas. Pelo relato das professoras, sua rotina de trabalho inicia a partir da chegada na escola com a organização dos materiais que serão utilizados nas aulas. Essa ação é realizada na sala dos professores, primeiro espaço utilizado quando da chegada na escola. Depois do sinal, cada professora dirige-se para sua sala de aula e realiza as ações didáticas para ensinar os alunos. Não houve um maior detalhamento dessa ação. Provavelmente porque supõe-se que “todos saibam” o que ocorre em sala de aula. Prevendo essa possibilidade, incluímos as observações de aulas para obter informações sobre essa parte do trabalho das professoras.

Segundo as professoras SEMED e TEMED, esse período de tempo entre a chegada na escola e o início das aulas, dentro da sala de professores, é utilizado para preparar as aulas que serão realizadas logo em seguida, rememorando o que foi trabalhado nas últimas aulas, planejando como os conteúdos serão trabalhados e organizando os materiais que serão utilizados.

R: Quando chego na escola, a primeira coisa que faço é organizar meu material para depois ir para a sala de aula, isso é uma rotina que faço diariamente. E, além disso, temos que ter o tempo para preparar a aula, de verificar o que falta ou faltou na aula anterior para levar para a sala e esclarecer para os alunos aquilo que não ficou claro e segue o dia a dia. (Prof.^a SEMED)

R: Venho de outra cidade, então, sempre chego um pouco antes do horário na escola. Procuo deixar o material preparado antes de ir para a sala. Eu me preocupo muito sobre a questão de estar organizada para iniciar a aula, saber o que vou trabalhar, de que forma vou inserir cada conteúdo, ver aquilo que ficou da outra aula, [...] (Prof.^a TEMED)

A professora CEMED alertou para o fato de que sua rotina de trabalho inicia antes mesmo de chegar na escola, já que, a partir do momento que acorda, está pensando nas turmas que atenderá naquele dia e nas atividades que serão realizadas:

R: Minha rotina começa quando eu acordo já pensando sobre o que vou trabalhar naquele dia, as turmas que eu vou trabalhar, (...) (Prof.^a CEMED)

Pode-se, no entanto, considerar que o trabalho do professor que possui uma intenção educativa, inicia muito antes de chegar no espaço de trabalho. Inicia-se como declarado pela professora CEMED, ao acordar e se estende durante o dia todo. É um trabalho mental que exige do professor estar dotado de informações, as mais diversas,

pois trabalha com várias turmas, vários alunos e disciplinas. Além disso, constrói mentalmente representações de seu próprio trabalho antes, durante e ao final do cumprimento de sua jornada de trabalho. Sendo assim, “os trabalhadores intelectuais (os professores) não fazem mais que utilizar-se de informações; essas constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado do trabalho do professor” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 32).

Por outro lado, chama atenção nos relatos obtidos o fato de que são os pequenos intervalos de tempo em que os professores utilizam a sala de professores – na chegada na escola antes do início das aulas e no intervalo entre os turnos da manhã e da tarde – os momentos utilizados para conversas entre os colegas professores da escola, para trocas de experiência.

É muito importante a gente geralmente chegar antes do horário, e ter uma conversa com os colegas, pode até planejar alguma ação antes de entrar pra sala. O momento é pela chegada no início da manhã, no intervalo do meio-dia que a gente fica uma hora entre o almoço e o retorno às atividades, então é nesse período, nos intervalos que a gente conversa, que a gente tenta ver soluções, planejar algumas ações possíveis para a semana ou mesmo para o dia. (Prof.^a GEMED)

O maior tempo que a gente tem para conversar com os colegas é na chegada na escola, ou ao meio dia porque fizemos três turnos [...] (Prof.^a CEMED)

No momento em que chego na escola, no início da manhã, geralmente já há na sala dos professores um grupo de professores, que a gente conversa sobre os alunos, fala das dificuldades para realizar o trabalho, há entre nós um diálogo a respeito das turmas, falamos das dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo curricular. (Prof.^a SEMED)

Fica evidente, no relato a seguir, que para as trocas de experiência entre professores, esse é, de fato, o principal momento que as professoras têm, já que as reuniões gerais entre professores na escola são raras:

Na escola há reuniões esporádicas para tratar assuntos gerais da escola. Então, nesses momentos surgem questionamentos e os problemas existentes na escola. Realizamos conversas sobre as turmas e até trocamos ideias de melhorias para resolver os problemas existentes geralmente nestas reuniões, mas muitas outras vezes nos momentos dos intervalos em que nos encontramos com os colegas. Um momento específico para isso não temos. (Prof.^a TEMED)

Compartilhamos da ideia de que parte importante dos saberes docentes são constituídos a partir da experiência individual de cada professor. É pela prática profissional que esse tipo de saber é construído, em articulação com as teorias. Assim,

ao longo de sua atuação, o professor “realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER, 2006, p. 33)

Por outro lado, esse mesmo autor aponta para a necessidade de se constituírem “saberes da ação pedagógica”, os quais são construídos na medida em que os saberes experienciais pessoais dos professores são tornados públicos – trocados entre os colegas, de modo que “os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER, 2006). Porém, pelo que constatamos em nosso estudo, as ações presentes na rotina das professoras relacionadas com as trocas de experiência entre os colegas da escola se reduzem a pequenos intervalos de tempo, antes do início das aulas, sem que haja para isso nenhum planejamento pedagógico por parte da escola e das gestões escolar e educacional.

Vale lembrar que esses momentos não são contabilizados formalmente como horas de trabalho. Mais uma vez, percebemos que há um ocultamento de parte importante do trabalho docente. Arriscamos dizer que, no senso comum, pode-se supor que os professores não realizem essas trocas de experiência. Porém, o que apontamos aqui é que essa importante ação fica na periferia do trabalho docente, sendo realizada de modo improvisado, da forma como os professores conseguem, a partir das condições que encontram.

Ou seja, ao sentirem a necessidade de realizar essas trocas, as professoras agem por conta própria e vão se organizando e planejando de modo informal as conversas e trocas de experiências sobre o trabalho realizado:

[...] Penso que este diálogo entre os professores deve haver e é necessário para que possamos conhecer melhor nossos alunos, porque nestas conversas ficamos sabendo das dificuldades, por exemplo pode um aluno ter dificuldade na matemática e não em linguagem, então, neste momento reconheço como o aluno pode ser visto, ser tratado e trabalhado com ele estes conteúdos. (Prof.^a SEMED)

[...] conversamos nestes horários, mas nem sempre isso é possível com todos os colegas, pois cada um faz o seu horário. (Prof.^a CEMED)

A partir do que evidenciamos até aqui, podemos afirmar que a rotina de trabalho das professoras é marcado, basicamente, pelo trabalho em sala de aula com os

alunos. É essa ação que ocupa substancial período de tempo de permanência dos professores na escola. As demais ações relatadas – planejamento das aulas, organização de materiais para as aulas, preparação mental para o trabalho que será realizado com os alunos, trocas de experiência entre professores – não são contabilizadas como trabalho e não são registradas como tal. Os professores não deixam de realizá-las, pois sabem que dependem delas para poder realizar o trabalho didático em sala de aula.

A professora SEMED mencionou ainda que é parte da sua rotina a preocupação constante com seu aperfeiçoamento profissional.

[...] preciso estar sempre atenta a cada vez buscar mais aperfeiçoamento pra melhorar a aprendizagem dos alunos e o conhecimento da gente também como professora. (Prof.^a SEMED)

Apesar de se tratar de uma preocupação constante da professora, a efetivação de ações voltadas ao aperfeiçoamento profissional não são frequentes na rotina de trabalho das professoras. Tanto é assim que nem houve menção pelas professoras sobre quando elas são realizadas. A rede escolar pública estadual organiza formalmente apenas dois momentos considerados como períodos de formação: antes do ano letivo e no período de recesso de aulas para os alunos, no mês de julho. Portanto, são ações pouco frequentes no trabalho docente.

Outro aspecto mencionado em relação à rotina de trabalho envolve as relações interpessoais no espaço escolar, fazendo emergir a categoria “o trabalho docente possui vínculo afetivo”. Percebemos que as relações estabelecidas com os colegas e com os alunos é boa, que o trabalho docente possui esse estreitamento, esse vínculo afetivo direto com as pessoas com que se relacionam as professoras:

R: [...] a receptividade dos alunos que sempre recebem a gente muito bem... quando estou me arrumando para sair para a escola e estou pensando no material que preciso levar para a sala para realizar a aula. Quando chego na escola sempre encontro pessoas animadas, que conversam bastante, tomam chimarrão, após o sinal vou para a sala de aula com objetivo de desenvolver meu plano para aquele dia. Eles [os alunos] demonstram carinho e amizade por mim. Muitas vezes os alunos comentam em casa sobre a minha aula, sobre o conteúdo e já houve caso dos pais virem até a escola e me encontrar e falar que o filho falou que eu ensinei isso ou aquilo na aula. Acho isso bem interessante, em tempos que sabemos que os adolescentes não costumam falar sobre o que teve na aula para os pais. (Prof.^a CEMED)

R: [...] enfim, tenho uma relação boa com os colegas da escola, trocamos ideias sobre o que acontece na escola. (Prof.^a TEMED)

De acordo com Tardif e Lessard (2012, p. 38),

[...] O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

A dimensão que o trabalho docente assume na vida das pessoas, como lembra Tardif e Lessard (2012), não se trata de “cumprir ou executar”, é muito mais que isso, pois se fosse assim, executar o trabalho seria muito simples porque ao professor bastaria chegar na escola, chegar na sala de aula e repassar os conteúdos necessários e pronto: seu trabalho estaria executado! Bastaria no outro dia realizar o mesmo procedimento. Entretanto, não se trabalha dessa maneira no âmbito da docência; ocorre que se trata de trabalho com seres humanos e não com máquinas.

Portanto, ter boa relação no trabalho é um fator motivador para que o trabalhador, seja ele professor ou não, consiga a cada dia desempenhar suas tarefas com empenho. No trabalho escolar, a exigência de boa relação com os colegas, funcionários da escola, alunos, familiares é fator importantíssimo e que interfere na organização e desenvolvimento do trabalho docente. Dela dependem as trocas de ideias, a empatia, o carinho, a amizade, a interação, entre tantos outros sentimentos que, especialmente junto aos alunos, é fator que deve-se considerar para construção das aprendizagens.

Partindo para as ações realizadas em sala de aula, analisamos também, como interferentes do trabalho docente, aspectos identificados nos depoimentos das professoras que nomeamos aqui como sendo características próprias da docência.

Em consonância com o que relatam as professoras, percebemos que o trabalho docente é um trabalho que exige do trabalhador muita paciência, muito dinamismo e criatividade, afinal, o objeto, no caso o aluno, tem força de não querer aprender, de não querer fazer, não querer permanecer na aula; ele tem força de contrariar o professor e ao professor cabe compreendê-lo e saber como lidar com essas atitudes.

No caso, como trabalho a Língua Inglesa, trabalho muito o diálogo e a interpretação de pequenos textos, então faço conversação e leitura com os alunos. Procuro fazer com que o aluno goste e aprenda o que estou trabalhando para isso é realizado um trabalho bem grande. (...) Em casa planejo, pesquiso na internet e em sites recomendados para verificar a melhor forma de trabalhar e na verdade para buscar coisas novas, [por]que na escola não tenho tempo, daí em casa no final de semana ou quando tenho tempo livre busco mais atividades para acrescentar às aulas. (Prof.^a SEMED)

Já nas observações, percebemos que a rotina em sala de aula envolve de modo muito frequente comportamentos e atitudes dos alunos que poderiam ser classificadas conforme os rótulos: falta de respeito, falta de empatia, falta de atenção, falta de interesse, sonolência, falta de limites, desânimo, preguiça.

Neste sentido, a docência é, então, entendida como um trabalho realizado com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ou seja, trata-se de um trabalho interativo, realizado com sujeitos capazes de iniciativas e dotadas de uma capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Esse trabalho se desenvolve mediante uma relação dialógica, de relações humanas entre diferentes sujeitos, dotadas de pensamentos próprios e capazes de intervir sobre o trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2012).

Em parte por conta dessa característica da docência, surgem situações no cotidiano do trabalho didático em sala de aula que demandam tomada de decisões do professor imediatas e que fogem ao anteriormente planejado, vejamos:

Na sala de aula eu tento aplicar tudo aquilo que planejei; às vezes é preciso improvisar, porque às vezes tem alguma mudança, até por conta da turma, muitas vezes você sente que é necessário fazer alguma alteração (...) essa é minha rotina. (Profa. GEMED)

[...] tive que mudar toda minha aula de um minuto para o outro. Então, a gente tem que se virar nos "30" para fazer um pouquinho daquilo que foi pensado. (Profa. CEMED)

O trabalho realizado com seres humanos é um trabalho que não pode ser totalmente previsto, porque os seres humanos, os alunos, são dotados de pensamentos e atitudes que podem transformar as situações ou planos existentes para determinada aula.

O último aspecto analisado em relação aos elementos interferentes do trabalho docente trata, de modo geral, das condições de trabalho. Mais especificamente, voltando para a análise da rotina de trabalho, percebemos que são raras as oportunidades de assessoria pedagógica por parte desse setor da escola e são raras as possibilidades de realização de reuniões de professores.

Encontramos, no relato das professoras, um distanciamento entre a coordenação pedagógica e a prática docente.

[...] eu dependo da organização da escola quando vou realizar atividades diferentes com os alunos. Por exemplo, um vídeo que planejo passar aos

alunos, dependendo de estar o equipamento arrumado. Então sempre comunico a parte da coordenação pedagógica que irei precisar dos materiais, mesmo que muitas vezes eu não seja atendida. (Prof.ª TEMED)

Com os colegas professores sempre que possível a gente troca informações; com a coordenação pedagógica a gente não tem esse amparo na escola. (Prof.ª CEMED)

Quanto à coordenação pedagógica reconheço que falta muito para estabelecermos um diálogo mais amplo e reuniões mais frequentes porque não conseguimos reunir todo o grupo. (Prof.ª SEMED)

Recorrendo ao Regimento escolar n. 246 de 23/03/2006 e ao Projeto Político Pedagógico n. 2018/19, encontramos que:

O Coordenador Pedagógico é o articulador do fazer pedagógico na Escola, coordenando o planejamento e a implementação de todas as atividades pedagógicas. Contribui no processo de avaliação e de reflexão, orientando a ação de cada segmento da Escola. Busca conhecer a realidade vivencial dos alunos e a história da própria comunidade, a fim de que a equipe de profissionais da Escola possa melhor atender a todos os alunos em seu processo de desenvolvimento.

Sendo o coordenador pedagógico um membro da equipe escolar que deveria ativamente participar, coordenar, refletir junto aos professores e orientá-los nas ações da escola, procuramos saber por que há este distanciamento, conforme relatado pelas docentes, por parte do setor pedagógico da escola em prestar apoio às docentes em relação às atividades docentes. Em conversa com a direção da escola, foi esclarecido que devido ao fato de a escola possuir um número pequeno de estudantes, apesar de seu funcionamento em três turnos, a SEDUC não disponibiliza ao setor pedagógico recursos humanos suficientes para dar conta de todo o trabalho. A unidade escolar possui 40 horas de coordenação pedagógica e por isso, há um sobrecarregamento de trabalho a todos os trabalhadores que desempenham a sua função na escola.

Evidenciamos com isso, que a organização, a orientação por parte da coordenação pedagógica da escola é para as professoras algo que faz muita falta no contexto da escola. Entretanto, observamos que as docentes, mesmo sem ter este suporte pedagógico, enfrentam as dificuldades e vão elas mesmas combinando ações para desenvolver.

5.3 DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO

Com objetivo de responder a terceira questão de pesquisa, analisamos as informações fornecidas pelas professoras no bloco 3 da entrevista, bem como aquelas obtidas mediante observação.

Percebemos que os maiores desafios encontrados na escola para organizar e desenvolver o trabalho docente no ensino médio estão relacionados às questões estruturais da escola, relativos aos recursos tecnológicos e de planejamento que já foram descritos na primeira questão de pesquisa. Para esta questão, as professoras descreveram os principais desafios, os quais estão permeados por: dificuldades relacionadas à formação de professores, dificuldades com o trabalho com os alunos identificados, fundamentalmente por dois aspectos: um relativo aos comportamentos e atitudes e o outro relativo à diversidade de conhecimento entre os alunos. Outro desafio apontado pelas professoras está voltado às dificuldades relativas a estrutura da escola no oferecimento de materiais e recursos para melhor assistir os alunos na sala de aula. Sobre o aspecto das dificuldades voltadas à formação docente houve declaração a respeito da falta de tempo para preparação da professora no tocante a sua aprendizagem sobre o conteúdo que irá ensinar para o aluno. Percebe-se que a profissional trabalha conteúdos específicos de sua disciplina e que, no entanto, não possui segurança na abordagem dos mesmos. Quanto às dificuldades relatadas a respeito de como os alunos se portam em sala de aula, mencionam a falta de interesse, de atenção e excesso de conversas que acabam sendo impedimento para realização das atividades, dificultando a aprendizagem satisfatória. A seguir, detalhamos cada uma destas dificuldades.

Entre as respostas sobre o que a professora destacaria no seu trabalho, identificou-se uma forma de desabafo da docente que mostrou-se frustrada com a dificuldade que encontra para realizar aulas diferentes aos seus alunos devido à falta de estrutura e material na escola e realizou uma espécie de apelo aos demais colegas no sentido de destacar a importância da ajuda mútua:

R: Destaco a questão de que precisamos nos ajudar mais, no sentido de quando falta o material básico na sala de aula que a gente tem que ficar correndo e perde tempo. A dificuldade de organizar uma aula diferente ou a falta de tempo para preparar uma aula diferente. Devido à falta de estrutura na escola não consigo me organizar de forma que seja um trabalho pouco

desgastante, cada vez que vou preparar alguma coisa diferente falta material, não tem internet na escola, não tem computador bom que funcione com rapidez, então, isso acaba sobrecarregando a gente de coisas a fazer, você precisa pensar na aula e em tudo aquilo que ocupará para realizar a aula e a escola não fornece. Então, destaco essa dificuldade que tenho encontrado muito seguido. (Prof.^a TEMED)

Verifica-se uma situação difícil de trabalho, pois do trabalhador docente exigem-se aulas bem planejadas, que estimulem o aluno ao aprendizado, aulas que despertem o interesse e chamem atenção do aluno. Porém a falta de recursos materiais e recursos de mídias e estrutura física na escola para a organização da professora gera insatisfação e baixa estima do profissional e do discente. Denunciamos aqui, que essa dificuldade encontrada no ambiente de trabalho da professora está em desacordo com Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, Art. 62 – que afirma ao pessoal do Magistério Público Estadual o direito de: IV – “dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material didático suficientes e adequados para exercer com eficiência suas funções” (Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974).

O aspecto declarado sobre a dificuldade ao trabalho com os alunos do ensino médio se refere aos comportamentos e atitudes que estão permeados por situações referentes às ações de falta de atenção, da falta de interesse, falta de concentração que atrapalha o trabalho didático interferindo na promoção da aprendizagem. Estes fatores, relativos, essencialmente, ao comportamento humano, são o principal desafio enfrentados pelas docentes:

R: O principal desafio, a principal dificuldade é conseguir chamar atenção, conseguir concentração da turma, para daí sim, começar a trabalhar. Vejo muita falta de interesse em muitos alunos. [...] Trabalho na Língua Portuguesa muita interpretação, produção de texto e tento levar atividades, questões de interpretação, questões descritivas, objetivas, mas a dificuldade principal é que algumas vezes não se pode fazer uma aula com todos lhe dando atenção, a distração é algo que se tornou rotina[...]. (Prof.^a GEMED)

[...] Também há muita conversa, tem aqueles alunos que se interessam em aprender enquanto outros atrapalham, parece que estão na sala de aula porque são obrigados a estar. (Prof.^a SEMED)

[...] Quando você percebe que o aluno está distraído- que isso é a todo o momento, você chama atenção, tenta fazer voltar, focar na aula, alguns se chateiam saem da sala, é muito estressante! [...] (Prof.^a GEMED)

Como estratégia para ter maior interesse dos alunos nesta etapa do ensino a docente realiza avaliações constantes.

[...] Por isso, avalio a maior parte das minhas aulas para que eles levem a sério, senão acabam não fazendo nada. A dificuldade para trabalhar com ensino médio está na falta de interesse e concentração dos adolescentes. (Prof.^a GEMED)

A preocupação da professora em ocupar o tempo dos alunos avaliando a maior parte das aulas passa-se porque se tornou comum no cotidiano da escola a ideia de que o estudar é apenas para garantir aprovação, em obter uma nota boa. Por isso, quando se fala em avaliação os alunos costumam levar mais a sério e se dedicam um pouco mais.

Outra preocupação por parte da professora passa-se durante a organização e planejamento das ações que irá realizar na sala de aula:

[...] Então isso acaba atrapalhando no desenvolvimento da aula, a gente tem que repensar várias vezes o que vai levar, tem que ser algo que não pode distrair demais, não pode dispersar demais a atenção deles, senão é muito difícil conseguir voltar a trabalhar. (Prof.^a GEMED)

Conforme a professora, diante dos problemas relativos ao comportamento e atitude dos alunos, também é preciso muitas vezes pensar mais de uma vez o que irá trabalhar. Nessa declaração, percebemos que a professora toma cuidado para não levar atividades que chame a atenção dos alunos porque se isso ocorre, ela tem dificuldade de fazê-los “voltar a trabalhar”. Veja que a professora não está considerando como parte de seu trabalho as ações realizadas por ela para atrair a participação dos alunos e evitar distrações e conversas paralelas. A professora está manifestando um pensamento muito material: o que se passa antes de sua exposição (preparação para a aula) e durante as interrupções do seu discurso é considerado algo indesejado, fora da dimensão “aula”. Isso é corroborado por muitos pais, pelos próprios alunos e alguns professores, e está enraizado na ideia de que estudar significa encher o caderno de textos, de letras e números; as aulas voltadas para a reflexão e discussão de assuntos, ou a realização de brincadeiras ou dinâmicas, para muitos, são consideradas como algo paralelo ao trabalho do professor. Ora, se trata de um trabalho imaterial: é impossível ao trabalhador (o professor) detalhar, ao final de cada dia de trabalho, qual foi o produto de seu trabalho. É o somatório de todas as ações que se realizam com os alunos, ao longo de cada dia letivo, que culmina no processo de aprendizagem, as mais amplas. Por isso, não deveriam existir ações que

contam como “ensino”, enquanto considera-se que outras não tem credibilidade para colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Outros desafios mencionados pelas professoras aqui destacados como fatores conflitantes no desenvolvimento de seu trabalho estão permeados, segundo as declarações, pela diversidade de saberes em uma única sala de aula. Ou seja, cada aluno possui conhecimentos de sua experiência de vida adquirida junto a sua família ou comunidade ou até mesmo pelo seu próprio querer, com isso, não há como as professoras terem turmas de alunos homogêneas, sempre terão que saber agir com estas situações.

R: Penso que os fatores que mais conflitam é essa diferença de conhecimento, os alunos vem para a sala de aula com conhecimentos diferentes da base matemática, uns porque vieram de outra escola, uns porque reprovaram, outros porque tem dificuldade, então por “N” motivos eles não conseguem acompanhar o mesmo raciocínio para determinado conteúdo, naquele determinado tempo de aula [...] É uma parte que conflita muito esse diferenciamento do aprendizado - cada aluno aprende de uma maneira diferente, isso dificulta e conflita muito as aulas. (Profa. TEMED)

Outro desafio conflitante seria a atitude de alguns alunos em não aceitar colegas com baixo desempenho quando já possuem os grupos fechados para realização de trabalho em grupo, ou seja, mais uma vez percebemos que a diversidade de conhecimento, além de ser um desafio para a professora quando está desenvolvendo a aula, também é um fator que influencia os alunos quando eles são desafiados a trabalhar em grupo. Preferem escolher o colega que “rende mais”. Então, diante disso, a professora precisa tomar um posicionamento difícil para ela:

R: A dificuldade que encontro é de organizar trabalhos em grupo porque noto que existem entre os alunos os grupos fechados, eles não querem fazer os trabalhos com outros colegas, sempre é a mesma coisa, quando você procura mudar eles não aceitam acabam rejeitando algum colega pelo fato dele não ter o mesmo desempenho nas atividades. Penso que isso é um fator conflitante que acaba atrapalhando as aulas e complicado da professora tomar atitude. (Profa. SEMED)

A diversidade existente entre os alunos do ensino médio é um fator que preocupa as docentes porque há muita interferência no desenvolvimento das aulas e conseqüentemente à aprendizagem. Sobre isso a professora CEMED aponta para a importância da leitura na área da linguagem:

R: [...] No desenvolvimento eu vejo que às vezes os alunos leem pouco, o que dificulta o entendimento deles na disciplina de Literatura, a qual exige bastante leitura de poemas, de obras básicas da literatura brasileira, a maior dificuldade para desenvolver é isso, porque muitas vezes a gente fica um tempo muito grande explicando uma obra que naturalmente através da leitura das obras já poderiam ou deveriam conhecer, mas pela falta da leitura não conhecem. (Prof. CEMED)

Sobre a declaração entendemos que a leitura é uma ação inerente a ação de estudar. Um não existe sem o outro. No entanto, como docente dos mesmos alunos que a professora faz referência, compreendo a preocupação dela, pois a falta de leitura é algo que está declarado no ambiente escolar, os alunos sem nenhuma hesitação, mencionam que não realizam leituras de livros.

O desinteresse pela leitura é um situação que implica profundamente no trabalho das professoras e isso gera o não entendimento do conteúdo das disciplinas. No caso abaixo, a docente faz menção à dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos, por parte dos alunos que são abordados nas disciplinas de Literatura, Língua Inglesa e Matemática.

R: Penso que em tempos contemporâneos as escolas literárias são totalmente diferentes das escolas literárias que eu trabalho na sala de aula, então ocorre um conflito bem grande porque os alunos às vezes eles não estão muito interessados em saber como era e eles não entendem a evolução do tempo, as diferenças de um tempo para o outro e muitas vezes mostram desinteresse pelo conteúdo, diante disso tento fazer um paralelo entre os tempos para chamar mais atenção deles, muitos inclusive entendem assim, porque a maior dificuldade que eu vejo é entendimento dos poemas, dos textos com palavras rebuscadas, com palavras que eles nunca ouviram, então é na sala de aula que a maioria tem contato com a leitura de poemas e textos, então é um tempo muito curto para se compreender tudo o que precisa. (Profa. CEMED)

Evidenciamos que a professora CEMED aborda conteúdos importantes à disciplina de Literatura. São Conteúdos Programáticos que estão na estrutura curricular do ensino médio e se destinam ao aprimoramento das habilidades e competências de cada ano visando a estender aprendizagens incomuns no dia a dia dos alunos, ou seja, conteúdos específicos de cada área de ensino necessários para a compreensão de outros contextos existentes ampliando o conhecimento de mundo e sua forma de pensar sobre o mundo. Os conteúdos curriculares ao ensino médio já estão organizados há bastante tempo. Sendo assim, os conteúdos estão elencados na matriz curricular da escola e cada professor possui uma cópia referente a área de atuação. Desta maneira, procura-se trabalhar os conteúdos especificados para cada

disciplina na ordem que segue a descrição para cada série. Cada professor possui autonomia para realizar seus planos de aulas abordando os conteúdos da maneira que lhe parecer mais pertinente à turma em que irá desenvolver a aula.

R: Sobre o desenvolvimento de meu trabalho umas das dificuldades que eu encontro é isso é a base da matemática. Muitos alunos chegam no ensino médio com dificuldades enormes, principalmente nos cálculos que envolvem a divisão, isso dificulta o desenvolvimento do conteúdo que vou aplicar porque para eu aplicar um determinado conteúdo o aluno precisa ter uma base já construída no Ensino Fundamental que muitas vezes ele esquece, ele não liga uma coisa com a outra, ele não consegue retomar, não lembra mais como é que faz uma soma de frações com denominadores diferentes por exemplo, e aí ele não vai conseguir fazer uma PA com fração. Enfim, são situações que envolvem o antes, que sinto dificuldade ao preparar a aula e sinto dificuldade no desenvolvimento das aulas porque daí tenho que ficar retomando coisas que ele já deveria dominar. (Profa. TEMED)

Esse é um comentário bastante típico dos professores, ao apontar que os alunos estão ingressando no ensino médio com falta de aprendizagens básicas decorrentes da falta de compreensão dos conteúdos essenciais para relacionar uma aprendizagem com a outra, ou um conteúdo com o outro, e assim, dar uma continuidade retomando por ele próprio o que aprendeu no ensino fundamental.

No relato a seguir a professora da área de Linguagens diz que não consegue ir adiante, no ensino do conteúdo devido os alunos não aprenderem. A professora declara que “podia trabalhar mais”, compreendemos que o seu trabalho está sendo realizado e não é menos importante quando está retomando conteúdos não entendidos e aprendidos pelos alunos. Trabalhar mais na concepção da professora é passar mais conteúdos, é fazer o aluno escrever mais. Vale aqui, um questionamento muito sério a respeito: Faz sentido aligeirar conteúdos se ao aluno o que está sendo ensinado não está sendo aprendido? Ou Por que trabalhar mais se o que foi trabalhado não foi compreendido? Na declaração da professora SEMED podemos refletir sobre isso. De modo geral, podemos dizer que é comum os professores se confrontar com questões associadas à ideia de “vencer conteúdo”.

R: Uma das dificuldades que sinto é a deficiência de aprendizagem e isso faz com que as aulas não avancem, eu podia trabalhar mais, mas os alunos não conseguem aprender a Língua Inglesa, são turmas que possuem alunos com muita dificuldade para aprender. [...] (Prof.^a SEMED)

Evidenciamos que o grande desafio encontrado pelas docentes no desenvolvimento do seu trabalho está muito relacionado às dificuldades dos alunos

para compreender os conteúdos curriculares aplicados nas disciplinas. Entendemos que a aprendizagem não ocorre de um dia para o outro, que ela é um processo gradual e vai evoluindo conforme vão ocorrendo as interações entre os alunos e a professora a respeito do que se busca aprender.

Há, portanto, por parte das docentes a preocupação de vencer o conteúdo curricular estabelecido para as turmas do ensino médio, ao mesmo tempo, se deparam com as dificuldades de aprendizagem sobre o que é ensinado como impedimento do processo de aprendizagem.

Outro desafio apontado se refere à formação dos professores. No caso do relato da Professora TEMED, há a preocupação com sua preparação anterior a aula que ela trata como organização extracurricular, um preparo da profissional para diante dos alunos saber a melhor maneira de explicar o conteúdo que irá abordar. No entanto, apesar desta preparação anterior a aula ser fundamental a professora denuncia que muitas vezes falta tempo para esta preparação. Encontramos uma profissional que diante de alguns conteúdos de matemática para o ensino médio sente-se insegura e precisa retomar os conteúdos para ensinar os alunos. É uma professora que se importa com a aprendizagem dos alunos, pois admite não dominar certos conteúdos e se prepara anteriormente a aula para melhor compreensão dos aprendizes.

R: Essa organização depende muito da organização extracurricular que é feita antes de entrar na sala de aula. Eu sempre me preparo antes, esse tempo às vezes não fecha com aquilo que a gente desejaria fazer, então muitas vezes é meio que conflitante o que eu vou aplicar, o que eu vou dizer ao aluno é importante, como eu vou cobrar dele depois se eu não estiver bem preparada para falar. Por isso, tento sempre me organizar, preparando mesmo, estudando de novo aquele conteúdo porque a gente faz parte de uma área de ensino, mas tem muitos detalhes dentro de cada conteúdo que às vezes precisamos retomar. (Profa. TEMED)

De fato, estar bem preparada e assumir-se como responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos essenciais é comum a todo o trabalhador docente, no entanto não são todos que assumem que precisam estudar e rever os conteúdos antes de trabalhar aos alunos do ensino médio. Identifica-se uma maneira de comprometimento da docente em relação ao seu trabalho, reconhece que é passível de erros e sendo a matemática uma disciplina exata procura transmiti-la com exatidão e clareza aos alunos.

5.4 RELAÇÕES ENTRE O TRABALHO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Com a intenção de responder a questão de número 4 desta pesquisa, o quarto e quinto bloco da entrevista se detiveram em buscar informações especificamente sobre as aprendizagens e avaliação das aprendizagens esperadas para os alunos do ensino médio.

As professoras se preocupam com o processo de aprendizagem dos alunos e fazem uso de variadas estratégias para cumprir com o direito de aprendizagem estabelecido pela LDB 9.394/1996, cumprindo com o que rege o Art. 13, que estabelece que os docentes incumbir-se-ão de: III – zelar pela aprendizagem dos alunos.

Depreendemos que as aprendizagens definidas pelas professoras estão voltadas, essencialmente, a dois aspectos: um relativo à formação de habilidades específicas da matéria de ensino, como dominar os conteúdos disciplinares, saber se comunicar, produzir textos, realizar as operações matemáticas (lembramos que as professoras entrevistadas são das áreas linguagens e matemática); e o outro, relativo aos aspectos que contribuem para a formação geral dos estudantes, à sombra de valores éticos, sociais e morais.

Pelo que vimos evidenciando a partir do relato das professoras, já comentado em seções anteriores desse capítulo, parte considerável do tempo destinado à realização do trabalho didático em sala de aula, junto aos alunos, é utilizada para contornar comportamentos considerados inadequados, visando garantir atenção e motivação dos alunos para a aula. Portanto, são ações das professoras vinculadas aos conteúdos atitudinais, relacionados às condutas, aos valores éticos e morais. Nos parece que as professoras não consideram que isso faça parte da aula em si: mencionaram que a “aula” efetivamente começa quando a atenção dos alunos está voltada para o professor.

As declarações das professoras demonstram sua preocupação com a convivência e a proximidade no ambiente escolar entre elas e os alunos. As professoras, no trabalho interativo com os alunos, precisam utilizar-se de variados atributos humanos, ou seja, elas se vestem de sentimentos que traduzem-se durante a relação com os alunos em: entendimento, afinidade, confiança, entre outros, para conseguir estabelecer com eles uma aproximação maior, despertando o interesse pelas aulas, a atenção pelo que a professora está ensinando.

R: Eu acho importante primeiro é o entendimento entre o professor e o aluno, a intimidade entre professor e aluno, porque muitas vezes o professor é bom, explica muito bem, mas o aluno não sente afinidade para tirar uma dúvida, para expor uma opinião, para fazer um comentário, eu penso que a afinidade, a confiança com o professor é primordial, assim ele consegue chegar e pedir o que não entendeu sem timidez. (Profa. CEMED)

[...] Para que a aprendizagem efetivamente aconteça deve haver uma sintonia, que a gente consiga prender a atenção dos alunos, que aquilo que parece ser tão difícil que eu como professora consiga simplificar, se aproximar deles, mas pra você ver, falo em alunos, não em um aluno, é por isso que muitas vezes nossas aulas ficam a desejar, porque temos que trabalhar com muitas diversidades dentro de uma única sala de aula. (Profa. GEMED)

O professor a todo o tempo se depara com situações imprevistas e com diversidades de pensamentos que estão todos integrados em uma única sala de aula. Ao professor não é possível atender individualmente cada aluno em um horário, como faz o médico, por exemplo, ao atender o paciente. O professor precisa, então, saber como lidar com um conjunto de alunos, no caso do ensino médio, com um conjunto de jovens, com suas histórias, culturas, interesses e motivações próprias. Como consequência disso, a jornada de trabalho didático torna-se lenta, já que precisa considerar tal diversidade.

Por ser o professor o responsável por zelar pelas aprendizagens dos alunos, cabe a ele a tarefa de, constantemente, evocar cada aluno para o trabalho que precisa ser realizado. Isso muitas vezes torna as relações entre aluno e professor mais difícil. No depoimento abaixo, a professora de matemática faz menção a um aspecto relativo a isso, a concentração do aluno:

Como sou da área das exatas penso que a concentração é fundamental para que ocorra o aprendizado tanto da matemática quanto das demais disciplinas. Cada dia mais está difícil fazer com que os alunos se concentrem nas atividades, estamos perdendo espaço para as tecnologias, para as redes sociais[...]. (Profa. TEMED)

De fato, para que ocorra aprendizagem o aluno deve apresentar-se disponível para tanto. Porém, isso não ocorre o tempo todo, durante toda aula, pois, ao mesmo tempo, eles estão rodeados de situações, de acontecimentos, de pessoas, jovens como ele. Soma-se a isso, a “presença” das tecnologias, relatada pela professora como sendo aspecto que concorre com o docente em sala de aula.

Em primeiro lugar, cabe lembrar que, atualmente, a escola não é a única instituição que sofre essa interferência: as tecnologias (aqui, especificamente, as

tecnologias de informação e comunicação) e as redes sociais estão inseridas na quase totalidade de espaços, sendo os aparelhos celulares – talvez o representante máximo da tecnologia em nossas mãos – facilmente considerados como parte inseparável das pessoas. Inclusive, hoje, fala-se bastante sobre a influência do uso desses aparelhos nas relações pessoais – nas famílias, por exemplo – e prega-se, com frequência, um uso mais cauteloso, para evitar interferências negativas.

Desta maneira, não podemos negar que as tecnologias digitais são elementos constitutivos da cultura dos jovens, apresentando múltiplas possibilidades de enxergar o mundo por outros olhares, nas quais ele se “orienta, interage e conduz a própria existência” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 25). De fato, “as possibilidades oferecidas aos jovens pelas redes sociais de internet são ambíguas, no entanto, potencialmente educativas” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 28-29). É isso que queremos destacar aqui nesse momento: parece ser pouco proveitosa a decisão de eleger os aparelhos celulares como concorrentes do professor em sala de aula. Não seria mais produtivo incluir as redes sociais como parte das aulas, discutindo, inclusive, quais são as possibilidades de uso mais “saudáveis” dessa ferramenta? Esta seria uma maneira de colaborar para a compreensão das transformações que as tecnologias produzem nas subjetividades e nos processos educativos, contribuindo para que cada um aprenda a assumir a responsabilidade quanto ao seu uso. Afinal, se a escola não desafiar os alunos a aprender a fazer uso das redes sociais, de maneira crítica e consciente, sem que lhes cause problemas nas relações fora da rede, então continuaremos enfrentando problemas com o ensino e a aprendizagem nos espaços escolares.

A questão de concentração é algo que a professora TEMED repete várias vezes em suas declarações. Ao mesmo tempo, podemos ver, no depoimento abaixo, que ela defende a repetição de exercícios para a aprendizagem da matemática:

Então, a minha maior preocupação quando preparo as aulas é com a questão da concentração e de fazer as atividades, porque a matemática queira ou não ela é repetitiva, a nossa vida desde criança é repetitiva, você aprende a caminhar porque repete várias vezes os mesmos movimentos, você aprende a falar porque escuta várias vezes as palavras e a matemática é a mesma coisa, para aprender precisamos praticar, resolver, fazer de novo, fazer os exercícios mais de uma vez. Isso é difícil, os alunos não conseguem se concentrar e ai termina a aula, levam os exercícios para resolver em casa, mas não fazem, não tentam fazer. Hoje os alunos não realizam os temas em casa. (Profa. TEMED)

Repetir sempre as mesmas coisas, resolver mais de uma vez os exercícios não parece ser algo muito interessante para quase ninguém, imagine então, para os jovens, ávidos por novidades. Parece que, para a professora, a ação de repetir os exercícios é algo que ela reconhece como sendo uma prática pedagógica que contribui para o ensino da matemática. Inclusive, durante as observações de aulas, pudemos confirmar que essa é a metodologia que a professora adotou para ensinar. Porém, a repetição de atividades cansa porque não desperta um fato novo, leva o aluno à exaustão, ainda mais os adolescentes e jovens que buscam o tempo todo ver, ouvir e realizar algo que ainda não fizeram. Seria, então, válido questionar: qual seria o papel dos exercícios repetitivos na aprendizagem?

Chama atenção ainda o fato de que a professora conferiu aos alunos diversos atributos de negação, para justificar dificuldades no processo ensino-aprendizagem: “os alunos não conseguem”, “não fazem”, “não tentam”, “não realizam”. Reiteramos que os alunos precisam ser percebidos como “sujeitos de direitos e de cultura e não apenas como “objetos” de suas intenções educativas” (CARRANO; DAYRELL, 2013). O trabalho didático deve ser uma combinação de expectativas e ações, entre professor e alunos: não é possível considerar apenas as expectativas do professor a respeito do trabalho escolar, em um ritmo que talvez não seja para os alunos tão rápido como ele previu.

Por outro lado, pode-se dizer que a aprendizagem depende de algumas ações rotineiras: ouvir as explicações, ler as lições do livro, fazer as tarefas, etc. No dia seguinte, repetir essas ações. Isso acaba provocando nos alunos um “sentimento de mesmice”; assim, ao considerarem o dia a dia da sala de aula “monótono e repetitivo”, retiram sua atenção do professor e dedicam-se a ações diversas: “uma série de outras interações passíveis de serem mantidas em sala de aula, gerando a bagunça ou a zoação” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 60). É preciso que a escola (bem como os pais, os professores, os próprios alunos) perceba – e se aproveite – dessas interações, tornando-as planejadamente pedagógicas. Isso demanda a consideração de que as aprendizagens atitudinais também são parte do trabalho didático: também devem ter espaço no currículo, com o devido reconhecimento.

Em relação aos fatores que colaboram para a aprendizagem, foram mencionados o estímulo dado pelas professoras aos alunos, o interesse dos alunos pelas aulas, a motivação e interesse de todos os sujeitos – professoras e alunos.

Acredito que aprendizagem depende do aluno e do professor e os fatores que levam à aprendizagem seria o interesse, a motivação, a dedicação de todos os sujeitos envolvidos na sala de aula. (Profa. TEMED)

Os fatores iniciais são o estímulo, eu como professora devo estimular meu aluno, mas o educando tem que saber o que ele quer também porque no momento que o aluno não sabe o porquê do estudo, o que ele quer, muitas vezes, não tem o que a professora fazer. (Profa. SEMED)

Importante destacar o depoimento da professora CEMED, acerca dos fatores que colaboram para a aprendizagem. Essa professora demonstrou uma visão global do processo de ensino-aprendizagem:

O principal fator é o interesse do aluno, por isso sempre penso que tenho que fazer uma aula interessante, que chame atenção, que cause curiosidade nos alunos. Eu acho que minhas aulas são bem dinâmicas e os alunos gostam, percebo isso pelos comentários e participação nas atividades. A aprendizagem depende de um conjunto: do aluno, do professor e da escola. Primeiro porque o professor quando vai planejar, isso ocorre comigo, já se imagina na sala de aula, então começa pelo bom planejamento do professor que vai estabelecer as interações na sala de aula com os alunos. Vai depender também de como os alunos estão naquele dia, porque há dias que os alunos não estão dispostos a aprender, tem dias que as aulas não fluem, então neste dia a sua aula não vai ser tão boa mesmo que seu planejamento seja bom. Por isso que acho que depende de um contexto inteiro, do espaço físico da escola, às vezes está muito frio, às vezes muito quente, o espaço influencia muito, na escola não temos também uma biblioteca que seja atraente, é um espaço pobre e com muito poucas obras, isso acaba desestimulando o aluno a estudar e prejudicando o aproveitamento escolar. (Profa. CEMED)

Nossa preocupação aqui também está em reconhecer quais as implicações no trabalho docente das formas como as professoras percebem a sua função no processo ensino-aprendizagem. Esses fatores percebidos como relevantes para que ocorra aprendizagem acabam recaindo como responsabilidade sobre elas próprias: se ter alunos interessados é importante para ocorrer aprendizagem, as professoras precisam se preocupar com uma atividade que desperte tal interesse; se a aprendizagem depende do estímulo, cabe a elas despertar a curiosidade e motivação dos alunos; se a aprendizagem depende das relações pessoais estabelecidas entre professor e alunos, então as professoras precisam adequar sua prática para essa interação. Assim, retornamos ao planejamento – o “bom planejamento do professor que vai estabelecer as interações na sala de aula com os alunos” (Profa. CEMED) – para reafirmar, como já vimos fazendo desde a primeira seção, que dentro da tarefa “planejar” cabe um conjunto grande de ações, muitas delas invisíveis.

Parte inerente do trabalho docente, realizada com o fim de averiguar se ocorreu efetivamente a aprendizagem e, conseqüentemente, se fez sentido o que foi ensinado é a avaliação. Referente a este aspecto evidenciamos que as professoras oportunizam aos estudantes várias formas deles demonstrarem o que aprenderam, então a avaliação da aprendizagem se dá por meio de: trabalhos individuais, trabalhos em grupo, apresentação de trabalhos, participação nas aulas, provas sem consulta, provas com consulta ao material, pesquisas e produções de textos, além da observação do aluno nas aulas no desenvolvimento das tarefas e da participação na aula. Assim, evidenciou-se, a partir dos relatos, que as avaliações ocorrem mediante utilização de metodologias abrangentes e flexíveis.

Eu acho que na avaliação vejo o que meu aluno aprendeu. Realizo avaliações descritiva, em forma de apresentação oral para a turma. Então, com tranquilidade analiso e percebo o que o aluno desempenhou bem, percebo o que ele aprendeu. (Prof.^a GEMED)

O aluno não demonstra sua aprendizagem apenas na prova. Percebo que às vezes na sala de aula, no cotidiano, percebo quando o aluno aprendeu pelo fato dele fazer as atividades, quando ele demonstra interesse pela aula a gente percebe que ele aprende. Fora disso, percebo que meus alunos não estão aprendendo pelo desinteresse que apresentam. (Prof.^a SEMED)

Para além dos instrumentos avaliativos, evidenciamos nos relatos que as professoras reconhecem a avaliação como um processo amplo, global, contínuo, a partir das suas percepções sobre quando houve aprendizado.

Percebo que meu aluno aprende quando ele consegue resolver os exercícios, eu acho que tudo o que eu levo pra sala de aula de exemplos, trazer o cotidiano, de questioná-los, de entender que eles tem dificuldades em alguns conteúdos anteriores, tudo isso faz parte de meu planejamento para que eles aprendam. Quando percebo que meus alunos aprenderam é minha maior satisfação como professora, ver que os alunos conseguem resolver os exercícios sem minha ajuda ou que tentam fazer com interesse. A aprendizagem é isso quando o aluno da forma dele, do jeito dele consegue desenvolver aquilo que você explicou. (Prof.^a TEMED)

Percebo que meu aluno aprendeu quando ele chega até mim e fala sobre a aula mesmo passado dias, ou quando ele comenta coisas que assisti fazendo relações com o que falei na sala de aula. Essa relação acontece bastante porque eu gosto sempre de na hora do intervalo bater papo com eles e sempre há nestas conversas informais o comentário da vida deles em relação à escola, às aulas e até mesmo aos professores. (...) Quando o aluno demonstra através do diálogo com os colegas ou comigo mesmo sobre o que foi falado na aula. Vejo assim, se você fala de um assunto e o aluno não quer conversar ou não responde a uma pergunta é porque ele não entendeu aquilo que você explicou. Então se você conversa e o aluno interage contigo é porque entendeu. (Prof.^a CEMED)

Sobre a avaliação através de provas as professoras coincidiram na ideia de que realizam eventualmente avaliação através de prova, porque pensam que há outros métodos avaliativos mais justos, vejamos o relato de uma delas:

Considero a prova um método, mas penso que a observação, o contato diário na sala de aula a gente consegue identificar se o aluno aprendeu, se o aluno tem dificuldade. Considero que avaliar apenas em prova o professor não consegue ser justo, a prova é um instrumento de avaliação, mas o dia a dia com o aluno te oferece melhores formas de avaliar, de identificar no aluno a aprendizagem. (Profa. SEMED)

De acordo com as entrevistadas todas seguem o critério de avaliação por pareceres descritivo ao ensino médio, sendo que as áreas se reúnem e conversam sobre o que descreveram no percurso do trimestre nas disciplinas ministradas por elas, que posterior se reúnem por área e concluem os pareceres por conceitos: CRA (Conceito Restrito de Aprendizagem), CPA (conceito parcial de aprendizagem), CSA (conceito Satisfatório de aprendizagem) que foi subdividido em etapas: 1, 2, e 3.

Na escola realizamos pareceres para o ensino médio que vai definir a evolução do aluno no trimestre. Os pareceres apresentam conceitos: CRA (Conceito restrito da aprendizagem), CPA (conceito parcial da aprendizagem), CSA1, CSA2, CSA3 (conceito satisfatório da aprendizagem dependendo do grau de evolução), atribuir qualquer um destes conceitos aos alunos é muito difícil de fazer, exige muita conversa e análise de minha parte. Tento considerar o trimestre inteiro e não apenas quando realizo os trabalhos e provas. Considero aquele aluno que sempre esteve realizando as atividades, se empenhando, mesmo que apresente alguma dificuldade, mas que se empenhou, que ajudou, colaborou com a turma, faço o conceito tentando avaliar a evolução dos alunos em todas as aulas dadas no trimestre. (Profa. GEMED)

Realizo anotações em meu diário de classe, nos meus cadernos de planejamento, enfim anoto todos os eventos ocorridos em sala de aula os bons e os ruins. Anoto a evolução de cada aluno, avalio muito o aprendizado em sala de aula, o interesse, a organização do caderno, a participação nas aulas para que eu possa ter um contexto e dizer e elaborar o conceito. O aprendizado se dá lentamente, por isso tenho que considerar o todo. (Profa. TEMED)

Geralmente faço por pareceres junto com os colegas da área, cada um expõe o que analisou durante o trimestre e juntos montamos o parecer descritivo. (Profa. CEMED)

Evidenciamos que as professoras são cuidadosas ao atribuir conceitos aos alunos, conforme a professora GEMED “é muito difícil de fazer, exige muita conversa e análise de minha parte”. Percebe-se que se trata de um processo minucioso, que exige do professor pensar em cada palavra, porque uma vez enunciadas poderá soar

ao aluno como desmotivador ou abalar os laços construídos até então. Caracterizamos a realização dos Pareceres Descritivos em coletivo às áreas do conhecimento como algo relevante ao processo de reconhecimento das evoluções dos alunos que também poderá servir para que os professores façam a sua própria avaliação quando em coletivo discutem sobre o conceito de cada um dos alunos.

Vimos que o processo de avaliar se dá de várias formas, então buscamos com isto entender o que as professoras pensam a respeito de quais aprendizagens os estudantes precisam dominar? Evidenciamos a partir das declarações que as aprendizagens direcionadas ao ensino médio estão voltadas ao desenvolvimento das habilidades e competências que envolvem a leitura, a escrita, a interpretação e a compreensão, a comunicação, as quatro operações matemáticas, juros, porcentagens e, além disso, inserir estas aprendizagens a vida pessoal do aluno, sabendo utilizá-las no enfrentamento dos problemas diários porque não basta apenas o aluno aprender para apenas passar de ano ele precisa entender que o aprender é para a vida.

Penso que o aluno do ensino médio precisa ter facilidade em comunicar-se, em interpretar diferentes tipos de textos, precisa produzir com qualidade diferentes tipos de textos, é isso. (Prof.^a GEMED)

Dentro de minha área se aluno não dominar a leitura, a escrita ele não vai conseguir entender o conteúdo, porque no momento que o aluno vai ler um texto seja de qualquer disciplina e ele souber entender, interpretar, souber qual é o objetivo do texto ele vai conseguir não só na literatura mas em todas as disciplinas vai melhorar muito a sua aprendizagem. Não estou falando de saber ler, estou falando de entender o que lê, na literatura o aluno precisa dominar a leitura, ler jornal, livros literário, didático, ler bula de remédio, receitas enfim precisa saber entender, se não conseguir não adiante ler e reler que não terá resultado satisfatório nenhum. (Prof.^a CEMED)

Na área das linguagens o aluno deve dominar saber discernir um texto, os tipos de textos e isso é importante para o aluno, ele deve saber interpretar e compreender o texto, a partir do texto de saber distinguir entre um texto narrativo, dissertativo, as pessoas do discurso e assim por diante. Não vejo a gramática como o principal conteúdo, vejo ela como importante, mas interpretar, ler e escrever é o principal- sem a leitura não se tem progresso nos estudos. (Prof.^a SEMED)

Dentro da matemática eu vejo que o aluno precisa dominar vários conteúdos, eu como professora tento ensinar tanto para a vida pessoal, profissional ou então, para a faculdade que ele irá buscar, desta forma me preocupo com as questões que envolvem vestibular e ENEM, então realizo com eles muitas atividades relacionadas a estas seleções. Além disso, procuro muito mais, direcionar minhas aulas a ensinar a matemática que o aluno poderá usar na sua vida diária, fora da escola, que costumo dizer formar para a vida fora da escola, porque sei que não são todos que irão para a universidade. Então, foco bastante para que tenham noção das quatro operações, isso é básico em qualquer ensino da matemática. O aluno precisa ter discernimento de

problemas do cotidiano, o grande “bicho papão” da matemática são os problemas matemáticos que o aluno não sabe como resolver. Resolver os problemas matemáticos do cotidiano é fundamental que o aluno possa resolver os problemas da vida dele. A educação financeira é muito importante na vida desse aluno, trabalho com os alunos a educação financeira, regra de três, porcentagem, problemas por porcentagem, porque é uma coisa que eles irão usar na vida familiar deles, eles vão ter que administrar uma família, administrar o próprio dinheiro, quanto gastar, quanto não gastar, quando fazer um financiamento, enfim saber, ter a noção de juros para ver o que é vantagem ou o que não é. Isso eu penso ser mais importante e que as famílias brasileiras hoje estão deixando de ter. Por isso, que as famílias estão muito endividadas porque não param para colocar as dívidas na ponta da caneta e usando a matemática. Penso que é essencial no Ensino médio prepará-los para eles serem pessoas que vão conseguir ter domínio de sua vida financeira[...]. (Prof.^a TEMED)

Dentre a preocupação em preparar os alunos do ensino médio para saber lidar com questões que fazem parte do cotidiano vivenciado por eles, como por exemplo: aprender para a vida temas relacionados a formação geral dentro de cada disciplina do conhecimento, destacamos que as professoras apresentam uma visão ampla sobre o ensino médio e a professora TEMED salientou que em suas aulas procura direcionar as atividades voltadas à preparação de ENEM e vestibular, mas que vai muito além disso, procura direcionar as aulas a ensinar a matemática que o aluno poderá usar na sua vida diária, fora da escola, que ela própria reconhece que é uma formação direcionada à vida fora da escola, porque é consciente de que não são todos os alunos que irão para a universidade. Sabemos de fato, que a realidade da maioria das famílias que vivem na comunidade em torno da escola não é o acesso imediato ao ensino superior após encerrar a última etapa da educação básica, mas, até mesmo antes disso, buscam pelo ingresso no mercado de trabalho como forma de ajudar a família e, mais que isso, conquistar a independência financeira. Por isso, as docentes estão conscientes de uma formação geral das competências para o ensino médio, visando que é uma etapa de educação em que nem todo o jovem da escola pesquisada pretende continuar estudando, conforme o que relatam as docentes.

[...] O vestibular é uma consequência, vem depois. Primeiro o adolescente, jovens e adultos, precisa primeiro administrar a sua própria vida, a sua própria finança, saber contar, multiplicar, dividir... porque não adianta eu ensinar para ele coisas mirabolantes que cai no vestibular e as coisas básicas que ele irá ocupar sempre em sua vida ele não dominar, é muito pior. Porque aqui, é uma realidade, os alunos que saem do ensino médio poucos vão pra faculdade, eles querem é trabalhar, seguidamente falam isso. (Prof.^a TEMED)

Evidencia-se diante as declarações da professora que há por parte dos alunos do ensino médio uma falta de interesse em continuar os estudos e uma falta de motivação e expectativas diante as aprendizagens formais apresentadas pela escola.

Em depoimento anterior, a professora SEMED também mencionou que o aluno precisa saber o que quer. Depoimento semelhante ao que deu em outro momento: “Vejo que os jovens estão um pouco perdidos sem saber para aonde andar” (Prof.^a SEMED).

Assim, essas declarações nos levam a questionamentos como: se em seu convívio familiar o aluno não recebe incentivo algum para estudar, como ele irá à escola com interesse? Se para ajudar os pais na renda da família o jovem do ensino médio precisa trabalhar o dia todo, que desempenho irá apresentar em sala de aula? Se na escola as professoras não mostrarem as finalidades, as vantagens e as várias possibilidades que a escolarização abre aos jovens, como saberão por conta própria dizer o porquê do estudo?

Saber para aonde andar, no sentido de saber fazer escolhas na vida: eis uma das tarefas mais difíceis atribuídas aos humanos e que, mesmo na vida adulta, nem sempre está bem definido. Imagine, então, os jovens do ensino médio, os quais são chamados para assumir grandes responsabilidades sobre seu futuro, como se tudo se passasse como causa-efeito/ação-reação. O jovem passa por processos de transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. Cada um, no entanto, passa por esta fase de maneira diferente, isso vai depender de suas construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Nessa fase os indivíduos começam a assumir responsabilidades, as suas identidades, buscam ser independentes, querendo mostrar aos outros que são autossuficientes.

Defendemos que essa responsabilidade – a de definir seu futuro – não pode ser assumida pelos jovens sozinhos: é papel da sociedade, de modo geral, e da escola, em especial, colaborar para que o sentido da escola seja construído, pois a relação e motivação para com as experiências escolares tem forte ligação com tudo o que o jovem vive. Depende, portanto, de um conjunto amplo de fatores, associados à combinação de condições subjetivas - apoio familiar, relação estabelecida com os professores, estímulos originados no convívio social, engajamento na rotina escolar - e de condições objetivas - condições financeiras da família, necessidade da certificação, projetos pessoais, entre outros (CARRANO; DAYRELL, 2013)

Além desse sentido “global” da escola para os jovens, as professoras mencionaram também a necessidade de que os jovens atribuam sentido aos conteúdos curriculares das matérias de ensino:

É uma dificuldade grande. Acho que tem coisas que realmente não fazem sentido, a gente fica toda hora tentando encontrar uma justificativa para aquilo! Os alunos mesmos perguntam pra gente “Prof! Eu vou precisar disso quando? Pra que serve?” E eu tento justificar, mas tem conteúdo sim, que eu fico pensando para que vai servir para meu aluno? Por isso, o que mais eu trabalho no Ensino Médio é a escrita, leitura, produção. Tento que os alunos escrevam melhor, pois recebemos em nossa escola alunos com muita dificuldade na escrita, e eu tento ajudar para que supere esta dificuldade, bem como sempre estou tentando alertá-los para a questão da concordância, ortografia, interpretação, oralidade, reforcei bastante este ano que passou. Porém, o que vejo é que alguns alunos tem facilidade e que foram melhorando, como também temos aqueles que não leem nada, até na hora da avaliação em uma prova objetiva, marcam sem ler as questões. Então vejo sim, que é importante reforçar a interpretação, a escrita, a ortografia, a oralidade na língua portuguesa para que os alunos pesquisem e apresentem aos colegas. (Prof.^a GEMED)

Penso que deveria ter, mas nem sempre consigo fazer ter sentido. É uma dificuldade que a matemática tem em encontrar sentido para a vida do aluno, porque eles sempre me questionam “Prof. por que que vou aprender isso? Por que o X e Y? Se eu não vou ocupar em minha vida?” Daí explico que, não é que não vai ocupar, ele vai ocupar, dependendo da área que for atuar, dependendo da situação que estiver na profissão que irá ocupar, eu procuro sempre trazer exemplos de onde são aplicados cada conteúdo, não que aquele processo repetitivo que eles fazem no exercício para aprender como que faz vá acontecer na vida deles lá fora, mas sabendo fazer isso, quando surgir na vida problemas matemáticos a resolver ele o fará. Na matemática é assim, uma coisa leva a outra, aprende a resolver frações para depois aprender outro conteúdo que vai ocupar frações, não é uma coisa isolada ela é um processo que vai se incrementando ao longo dos anos da vida escolar do aluno, e essa é uma das dificuldades que o aluno tem de relacionar uma como o outro. A maioria dos conteúdos são retomados nos anos, nas séries seguintes dentro do conteúdo específico para cada série. O sentido está em o aluno conseguir relacionar a matemática com a vida dele, na profissão que vão seguir. A matemática é desafiadora porque se o aluno aprende ela poderá fazer relações com a realidade o que é maravilhoso. (Prof.^a TEMED)

Às vezes podemos pensar que o conteúdo que está sendo aplicado aos alunos faz sentido ao aluno e na verdade para ele não faz. Penso que o diálogo com a turma pode demonstrar se eles se interessam por determinado conteúdo ou não. Se vai fazer a diferença ou não. (Prof.^a SEMED)

Há diversas decorrências desses depoimentos, já que o posicionamento das professoras acerca da importância dos conteúdos e das suas matérias está articulado com o papel que atribuem à escola, de modo geral, e ao ensino médio, em particular.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de comentar refere-se às configurações curriculares das matérias de ensino. Quando uma das professoras comenta “acho que tem coisas que realmente não fazem sentido, a gente fica toda hora tentando

encontrar uma justificativa para aquilo!”, está se referindo ao currículo formal: “coisas” e “aquilo”, nesse depoimento, referem-se aos conteúdos conceituais que advêm da área de conhecimento de referência para a matéria de ensino e que compõem o currículo programático, aquele registrado, formalizado em um documento próprio, arquivado na escola. Entre esse currículo e aquele efetivamente praticado, há uma distância garantida pela autonomia das professoras, que estabelecem recortes, definições próprias para suas turmas, considerando vários aspectos, dentre os quais os mais mencionados foram a articulação dos conteúdos com a realidade e com o interesse dos alunos. Assim que, para a professora GEMED, está justificada a programação que realiza na escola em que atua: “por isso, o que mais eu trabalho no Ensino Médio é a escrita, leitura, produção.”

Essa discussão traz à tona uma questão anterior: para que serve a escola? Buscar organizações curriculares adaptadas à realidade dos alunos, condizentes com os interesses e as motivações dos alunos – intenções essas reconhecidamente nobres dos professores – não pode ser justificativa para retirar do currículo aquilo que Young, no artigo intitulado “Para que servem as escolas?”, chama de conhecimento poderoso, ou seja, aquele capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Disso decorre que as escolhas curriculares não podem depender apenas dos interesses e da experiência prévia dos alunos. Eles não têm o conhecimento prévio necessário para tais escolhas e, além disso, para além da experiência cotidiana, é preciso tratar os objetos, a realidade, como objetos de pensamento. Tampouco estamos defendendo um currículo enciclopédico, livresco, distante do mundo vivido. A fórmula é mesmo complexa e não existem soluções fáceis ou prontas. Defendemos, concordando com Libâneo, a integração, no trabalho de sala de aula, dos conceitos científicos com os conceitos cotidianos trazidos de casa e do meio social, elevando os conceitos cotidianos a um patamar mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (LIBÂNEO, 2014, p. 4).

Encontramos aproximação dessa proposta com o relato da professora CEMED:

[...] As ações sempre procuro levar bastante textos, alguns filmes, documentários que mostram as diferenças da escola literárias, inclusive busco aulas que tem na internet, que são bem dinâmicas que chamam bastante atenção, músicas também, porque com as músicas consigo confrontar o tempo de agora com o tempo das escolas literárias, imagens, fotos inclusive usando fotos antigas dos familiares dos alunos para relacionar com os dias de hoje. Para relacionar às escolas literárias- barroco, modernismo, isso é uma coisa que chama atenção e eles entendem melhor. (Prof.^a CEMED)

Defendemos, ainda, que isso seja objeto de diálogo com os alunos, responsabilidade essa dos gestores educacionais, da escola, compartilhada com a comunidade escolar, com os pais, os professores. Afinal, é sabido que as divergências acerca das finalidades da escola são comuns, quando conversamos com os diferentes setores da sociedade. Um exemplo: seguidamente ouvimos dos pais questionamentos sobre as notas dos alunos, se vão ou não “passar de ano”. Não é comum os pais irem até a escola para saber como os alunos estão agindo, quais as suas atitudes diante das mais variadas situações, como é sua convivência na escola. A maior preocupação de parte considerável das famílias, dos alunos – e até mesmo de alguns professores – ainda está fundamentada na crença de que para ter ocorrido aprendizagem é necessário que o aluno tenha boas notas.

Então, entendemos que esse caminho do diálogo acerca das finalidades da escola pode ser alternativa para evitar uma narrativa muito comum dos professores, a de que os conteúdos tem sua validade ancorada numa possível utilização futura: “Daí explico que não é que [o aluno] não vai ocupar [o conteúdo], ele vai ocupar, dependendo da área que for atuar, dependendo da situação que estiver na profissão que irá ocupar (...)” (prof.^a TEMED).

A escola é a instituição responsável por capacitar o aluno para buscar a sua emancipação e constituir a sua própria identidade. Portanto, a “escola não é apenas um espaço de aprendizagem, porém um lugar social de vivência e experiência da condição juvenil” (CARRANO; DAYRELL, 2013). Os alunos estão inseridos em um contexto constituído por muitas diversidades, cada um possui a sua história, a sua cultura, entre outros, que acabam contribuindo para o sucesso na aquisição dos conhecimentos ou não. Ao mesmo tempo, a escola “capacita ou pode capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Mais uma vez, o relato da professora CEMED parece fazer coro com a defesa acima apresentada:

Penso que sim, que tem sentido porque trata da vida das pessoas, dos sentimentos e hoje é importante trabalharmos bastante os sentimentos, porque não vivemos somente de coisas práticas, o que sentimos interfere em nossa vida e na vida do outro, penso que a Literatura é uma disciplina que faz o adolescente pensar, expressar os sentimentos, desde a depressão, o amor platônico, o amor verdadeiro, na verdade na aulas de literaturas realizo com meus alunos uma troca de experiências de vida, pois deixo que falem dos seus sentimentos e de tudo aquilo que estão passando. (Prof.^a CEMED)

A partir disto, podemos concluir que a professora realiza um papel importante na mediação entre o ser jovem e ser estudante. Observamos que há uma inserção, uma proximidade no universo juvenil na tentativa de aprender a ouvi-lo, mapear suas potencialidades e estabelecer relacionamentos interpessoais significativos. De um modo geral, aos professores não há outro meio de se conhecer melhor os jovens com os quais está se trabalhando sem construir uma mediação de confiança. Sem dúvida, que isto não é algo que se faz de uma aula para outra e que nem todos se adaptam ou estão abertos a esta relação, porém os professores ocupam um “lugar central nos processos educativos escolares e muito mais que transmitir conteúdos e apontar valores estabelecidos socialmente, professores são sujeitos entre sujeitos, mediadores de relações e coconstrutores de sentido” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 53).

6 CONCLUSÃO

Para apresentar nossas conclusões, organizamos nossas ideias procurando destacar os diferentes aspectos que incidem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente diante das condições encontradas nos contextos reais da escola de educação básica de ensino médio pesquisada no interior do RS.

Dentro desse âmbito, cabe elucidar mais uma vez aspectos característicos do contexto analisado, que ajudam a compreender as informações coletadas. Sem pretender aqui uma caracterização completa e acabada do contexto social, econômico, cultural investigado, podemos sintetizar alguns elementos que nos parecem mais relevantes: os eventos analisados passam-se numa escola localizada no interior, em um município considerado de pequeno porte, constituída em geral por uma comunidade extremamente limitada economicamente, que possui histórico de ter sido reconhecida como a cidade do Rio Grande do Sul com o menor índice de desenvolvimento humano (IDH). Pode-se afirmar a ausência de oportunidades de acesso a diversos bens culturais manifestados por meio de teatro, música, cinema, bibliotecas com acervo bibliográfico significativo, que pudessem servir de fonte mobilizadora a participação das famílias na escola ou em espaços sociais que instiguem à produção e apreciação de cultura. A maioria dos pais dos alunos não tem a educação básica concluída, especialmente sua última etapa, o ensino médio, de modo que consideram motivo de orgulho a conclusão dos estudos pelos seus filhos, com forte crença na possibilidade de ascensão econômica. Já os estudantes, em geral, segundo percepção pessoal e das professoras entrevistadas, apostam mais na entrada no mercado de trabalho, a partir da conclusão do ensino médio, e até mesmo antes disso, sendo que poucos buscam o ingresso no ensino superior.

Nossa premissa, neste trabalho, foi a de que somente é possível compreender a complexidade do trabalho docente a partir do momento em que analisamos como o trabalho ocorre de fato, no contexto em que se realizam as práticas.

Tal premissa ancorou-se, como já vimos antes, no argumento de que o trabalho real do professor não consiste na reprodução do que foi planejado, pois o trabalho docente não é mera execução da prescrição, mas envolve a criação, a invenção, a inovação que o professor realiza. O trabalho docente é, então, marcado pelas prescrições, mas implica uma atuação efetiva do professor no reordenamento delas,

o que nos permite situá-los como protagonistas do seu trabalho e não como meros executores.

A partir desses pressupostos, foi possível evidenciar o que fazem as professoras, no que se refere, especificamente, à organização das aulas, ao planejamento, aos desafios enfrentados, às dinâmicas próprias de cada aula. Ao fazer isso, identificamos aspectos que impactam no trabalho realizado, tais como o tempo, os espaços, os recursos, aspectos característicos da interação com os alunos.

Entendemos que, neste momento, seja inevitável sintetizarmos os principais aspectos que vimos apresentando e discutindo sobre as relações entre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos do ensino médio.

- o tempo disponibilizado para o trabalho das professoras está sendo insuficiente, diante do conjunto significativo de ações e atividades que precisam ser realizados por elas durante o planejamento das aulas. Alguns aspectos ajudam a explicar tal situação: a diversidade de alunos, a diversidade de turmas atendidas por cada professora, a necessidade de atender mais de uma disciplina, a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamentos e atitudes.
- Parte importante do trabalho docente, aquele que se soma ao trabalho didático realizado em sala de aula, vem sendo realizado, substancialmente, na residência das professoras sem limites de tempo precisos, como por exemplo: realizar planos de aula aos finais de semana, pensar em seus alunos em sua hora de descanso, relacionar tudo o que veem com os alunos, assistir a séries, filmes, fazer leituras, buscando assimilar a cultura dos jovens.
- Na carga horária de trabalho dos professores, os denominados períodos “livres”, enquanto o professor está na escola, mas fora da sala de aula, acabam se tornando ociosos, já que, segundo as professoras, realizar o trabalho docente nesses períodos, especificamente as ações rotuladas como “planejamento” (organização de materiais, preparação das aulas, avaliações, leituras, estudos, etc) é uma missão quase impossível, devido à estrutura da escola, que não dispõe de espaço adequado para a realização dessa parte do trabalho docente, que não dispõe de materiais pedagógicos para embasar estudos de aprofundamento, nem computadores para consulta com internet de boa qualidade para pesquisas.

- A carga horária de trabalho das docentes, ao longo da semana, é dividida entre diferentes escolas, pois a maioria delas não possui vínculo integral com a instituição, porém possuem dois ou três contratos de 20 horas semanais cada uma, em instituições de ensino ou redes diferentes para obter um salário minimamente aceitável. Sendo assim, as professoras precisam relacionar-se com vários grupos e tipos de alunos, com duas ou três escolas, de diferentes redes de ensino, com grupos de colegas variados. Este vai-e-vem de uma escola para outra exige a preparação e organização de disciplinas e conteúdos distintos. Apenas uma professora declarou não ter problema a respeito de necessitar transitar de uma escola para outra, porque possui carga horária de 40 horas na escola.
- Na escola, atualmente, há dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de realizar trabalho coletivo entre professores, devido às razões apresentadas no item anterior. Os eventos de troca de experiência e o próprio convívio entre professores ocorre no período antes do início das aulas, entre os períodos de aula ou nos intervalos de turno e, portanto, não são produtivos para permitir a realização de um trabalho intelectual coletivo, que envolve estudo, leitura e debate.
- Evidenciamos que os planejamentos das professoras são realizados em espaços da escola, como sala dos professores, biblioteca, sala de informática, mas, principalmente, em suas residências devido, essencialmente a dois fatores: a indisponibilidade de tempo significativo dentro da escola e dentro da sua carga horária de contrato para realização dessa tarefa e a inexistência de espaços adequados para tanto dentro da escola. Assim, na escola as professoras afirmaram que sentem enormes dificuldades para elaborar seus planejamentos, extensivo a outras ações, como realização de estudos, correção de avaliações, consulta à internet, devido a aspectos estruturais da instituição.
- Em sala de aula, o tempo também foi fator que interviu no desenvolvimento do trabalho, já que diversas ações rotineiras (entrar na sala, acomodar-se e acomodar os alunos, exigir atenção e realizar o controle de frequência, fazer os registros pertinentes à aula, etc), bem como as ações de gestão da classe (comumente associados ao controle dos alunos, mediante pedidos de atenção dos alunos quanto ao comportamento, ao interesse às atividades, às

atitudes em classe, para finalizar as atividades solicitadas) demandam tempo significativo e não foram consideradas parte do trabalho de ensino, nem como a “aula” em si, pelas professoras, que manifestaram a noção de que a aula começa quando o conteúdo conceitual começa a ser trabalhado.

- Para contornar comportamentos dos alunos considerados inadequados, as professoras utilizam-se de estratégias diferentes, dentre as quais, chamou atenção a estratégia de aligeirar as explicações para, em seguida, sobrecarregá-los de tarefas.
- Parte importante do planejamento das professoras foi impactado pela carência de condições de acesso à internet de boa qualidade. Além disso, por conhecer a carência estrutural da escola, as professoras apontam que deixam de realizar atividades consideradas importantes, como consulta a livros na biblioteca, utilização de recursos tecnológicos e utilização de espaços diferentes da sala de aula.
- Evidenciamos que devido a escola ser pequena e possuir poucos alunos há um vínculo afetivo entre os alunos e as professoras e entre elas próprias que constituem motivo de satisfação para as professoras.
- As professoras denunciaram a ausência de uma atuação efetiva da coordenação pedagógica, que acaba se envolvendo mais com as tarefas administrativas e não possui relação aproximada com as questões pedagógicas, juntamente com professores e alunos.

Iniciamos a discussão sobre o planejamento. Partimos da ideia de que a tarefa “planejar” corresponde à seguinte prescrição: elaborar as aulas que serão realizadas com os alunos. Porém, quando olhamos para o trabalho real que as professoras realizam, percebemos que essa tarefa corresponde a um conjunto significativo de ações que envolve um trabalho mental e intelectual que é difícil mensurar. E isso não parece ser registrado, nem considerado, nem contabilizado como trabalho, de modo que o rótulo “horas de planejamento” acaba ocultando a variedade de ações e a complexidade própria do trabalho docente.

Soma-se a isso o fato de que a escola de educação básica pesquisada está preparada apenas para o desenvolvimento do trabalho didático com alunos, mas não está preparada para que o professor possa realizar todas as componentes do trabalho docente, dentre elas o planejamento.

Podemos dizer que as condições as quais as professoras estão submetidas vem passando por uma série de contradições, especialmente considerando documentos legais relacionados ao trabalho docente.

Compreendemos, assim, a partir das análises, que o tempo destinado para planejamento é insuficiente, se considerarmos a gama de diversidades de situações, de alunos e de turmas que as professoras precisam atender. Elas não dão conta de realizar leituras e pesquisas dentro do período reservado para tanto, e, na escola, não dispõem de ambientes adequados para essa tarefa. Resta, então, como única solução para essas professoras realizar parte de seu trabalho em seu local e tempo de lazer: sua residência

Evidenciamos que os docentes em seu planejamento precisam pensar não apenas em um aluno, mas em vários, e considerar que cada um aprende de um jeito, cada um já vem com uma bagagem de conhecimentos para a sala de aula que precisa ser respeitado, cada um age do seu jeito, cada um possui uma maneira de pensar e reconhecer o estudo como fator importante para si. As docentes precisam considerar que os alunos são constituídos por diversidades que englobam aspectos sociais, culturais e econômicas.

Constatamos que, ao realizar o trabalho, as docentes realizam ações para cumprir com as tarefas prescritas, visando, em última instância, promover a aprendizagem dos alunos. Porém, no âmbito desse trabalho prescrito, nem todas as ações realizadas são facilmente perceptíveis por aqueles que não estão no chão da escola.

Reafirmamos, portanto, que a análise do trabalho docente não pode considerar apenas as prescrições, elaboradas em um contexto distante das condições reais de trabalho dos professores.

Isso também ficou evidente quando tratamos da análise da rotina de trabalho das professoras e percebemos que ações importantes, como a realização de trocas de experiência entre colegas professores, ocorrem de modo improvisado, antes do início das aulas, nos intervalos entre turnos e nos períodos “livres” em que os professores eventualmente encontram um ou outro colega na sala de professores. Esses momentos não são contabilizados formalmente como horas de trabalho e acabam ocultos, aos olhos de quem vê o trabalho “de fora”.

Diante disso, temos o seguinte cenário: os gestores do sistema continuam omissos, supondo que basta considerar nos contratos de trabalho o tempo de

interação com os alunos. Os professores, por outro lado, se utilizam das brechas encontradas para incluir ali as ações necessárias para preparar o trabalho didático com os alunos. E se o tempo de trabalho do professor fosse contado a partir da chegada na escola? E se ele dispusesse de um período de tempo adequado, antes do início das aulas, para os últimos preparativos para suas aulas, sem precisar improvisar em poucos minutos? E se ele dispusesse de um espaço adequado de trabalho para essas ações? Ao realizar tais ações de forma aligeirada, apenas no pequeno período que antecede as aulas, não estariam os professores “dando um tiro no pé”, já que acabam ocultando a necessidade desse tempo e desse espaço?

Quando analisamos as informações construídas a partir dos relatos das professoras sobre a aprendizagem dos alunos, também evidenciamos os impactos sobre seu trabalho docente: para haver aprendizagem é preciso que os alunos estejam interessados, responderam as professoras. Como consequência, as professoras precisam se preocupar com uma atividade que desperte tal interesse; a aprendizagem depende do estímulo, então, cabe a elas despertar a curiosidade e motivação dos alunos; a aprendizagem depende das relações pessoais estabelecidas entre professor e alunos, então as professoras precisam adequar sua prática para essa interação. Mais uma vez levantamos aspectos que podem ficar ocultos dentro do que corresponde ao trabalho docente.

Diante da situação do trabalho docente no contexto da escola pública pesquisada constatamos que de fato os problemas cotidianos identificados são fatores que complexificam o trabalho das professoras e dificultam as relações entre o trabalho realizado por elas e a aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. De fato, se evidenciaram fatores que nos preocupam e nos levam a refletir sobre as condições de trabalho dos professores na escola e a sua atribuição de garantir que o aprendizado ocorra. As análises demonstraram que há uma distância entre o que é exigido ao professor do ensino médio desenvolver, as quais são definidas através de normas oficiais emanadas normalmente pelas autoridades, e as condições reais do trabalho cotidiano, isto é, como de fato, se realiza o trabalho.

Entendemos que é de direito do professor e do aluno exigir da gestão educacional e escolar a disposição de materiais, de ambiente e instalações adequadas e necessárias para a realização de seu trabalho. Evidentemente, a ausência de tais condições não pode servir como escusa para justificar um possível impedimento à realização das aulas, porque é função da escola oportunizar aos estudantes o acesso aos conhecimentos necessários para a formação. No entanto,

sabemos que as escolas estão cada vez mais sucateadas e não se pode negar que há estratégias para tornar isso um projeto. Parece que a ideia é precarizar e transmitir a mensagem de que a educação pública não consegue mais andar com as próprias pernas. Por isso, mesmo que seja difícil, mesmo que seja desumano, como já está sendo, aos professores a alternativa é resistir. Mas, resistir de que maneira? se muitos deles estão pedindo empréstimos de seu próprio salário para comprar pão na padaria. Resistir como? se muitos deles estão passando por torturas ao ver colegas doentes, em tratamento de saúde, tendo seus contratos cancelados. Resistir como? se a cada semana o governo ameaça realizar cortes dos pequenos benefícios que estão inclusos no salário dos professores. Resistir como? se várias professoras estão trabalhando como faxineiras- diaristas, no turno em que não estão na escola para poder sustentar a família. Resistir como? se seguidamente escutamos dos próprios alunos que ser professor é a sua última opção de profissão almejada por eles, porque o ganho é mísero. Resistir como? se não há investimento na educação, se não há salário digno.... Enfim, resistir como?

Assegurar aprendizagem significativa aos estudantes, garantindo o acesso deste público jovem, cheio de diversidades, ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade é um grande desafio às professoras. Porém, a dificuldade das professoras em identificar projetos de vida para seus alunos e a afirmação de que buscam apenas concluir logo o ensino médio nos assusta pois pode remeter a uma ideia de certificação vazia, na medida em que os diplomas de conclusão do curso não garantem a presença de aprendizados significativos.

No cenário da educação básica, principalmente sobre o ensino médio, cada vez mais se implementam políticas de controle educacional que elevam as prescrições e exigências ao trabalho docente, porém não lhes garante condições dignas de trabalho. Diante disso, os professores sofrem uma desvalorização enorme quando não possuem autonomia efetiva, quando possuem uma formação deficiente, quando têm o salário defasado, quando não têm tempo para estudos e pesquisas devido serem forçados a trabalhar em diferentes redes de ensino para garantir sua subsistência, quando encontram escolas sucateadas com falta de recursos que o ajudem a melhorar sua prática, e vários outros fatores que desmotivam o professor.

Ainda no início desta dissertação argumentei sobre os motivos que me fizeram pesquisar sobre o trabalho docente no ensino médio e justificava que, de um lado encontrávamos professores desanimados, de outro, alunos que pareciam não entender, muito bem, o porquê de estar na sala de aula, sem interesse e

indisciplinados, mas com grande desejo de “vencer na vida”. A partir das análises, então, reconhecemos que há uma soma de fatores que contribuem para as insatisfações descritas. Ou seja, foi possível verificar que as professoras estão de certo modo cansadas, diante das condições gerais encontradas – e, posso afirmar, que compartilho desse sentimento – pois, muitas vezes, temos dificuldades para incentivar os alunos, quando, nós mesmos estamos pouco motivados ao trabalho. Na verdade, a sensação, a partir do relato dessas colegas professoras, é o de que nos acostumamos com a precariedade das condições que nos são oferecidas desde sempre, o que só colabora para um sentimento generalizado de insatisfação. Somos uma classe de trabalhadores da educação básica que parece acostumada com arranjos improvisados, acostumada a “se virar nos trinta”, para sobreviver com uma sensação de dever cumprido. E seguimos tentando trabalhar, da melhor maneira, porque temos diante de nós os alunos, os quais precisam tanto de incentivo quanto os professores.

O estudo permitiu o entendimento de que o trabalho docente se constitui de ações que são prescritas e de ações que são efetivamente realizadas. Nossa conclusão para esta pesquisa é a de que as professoras precisam constantemente transformar seu planejamento, sua organização de aulas, seu trabalho, diante das condições encontradas no contexto escolar.

Neste sentido, apontamos algumas proposições que podem vir a ser úteis ao trabalho desenvolvido no contexto investigado.

6.1 O PRODUTO DA PESQUISA: PARÂMETROS PARA A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Por fim, a partir da pesquisa e da reflexão acerca dos resultados construídos, sinalizamos parâmetros que poderão servir de apoio para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente, levando em consideração as condições oferecidas no contexto escolar investigado. Sendo assim, apresentamos algumas proposições referentes à equipe diretiva e aos professores.

Estamos cientes de que parte das dificuldades apontadas pelas professoras nessa pesquisa decorrem de condições estruturais, do sistema, que fogem ao alcance de ações da gestão escolar ou dos professores. Sendo assim, entendemos ser imperativo às escolas problematizarem a necessidade de estabelecimento de novos

ambientes educativos, o que passa por mudanças amplas nas definições pedagógicas e curriculares, como também na concepção da estrutura física das escolas, hoje pensadas como agrupamento de salas de aulas, bem como na organização dos tempos e horários escolares. Ainda assim, acreditamos na possibilidade de que algumas mudanças podem ser realizadas pelo coletivo da escola investigada.

Enfatizamos que tais apontamentos decorrem do estudo realizado, mas caracterizam-se como sugestões de parâmetros que deverão ser problematizados coletivamente por equipe diretiva, professores, pais, alunos e comunidade em geral.

I- Em relação à organização e ao desenvolvimento do trabalho escolar

Entendemos que a organização da equipe diretiva é muito importante para o desenvolvimento do trabalho docente no contexto escolar. Por isso, pensamos em algumas ações primárias a serem implementadas:

- a) Organizar reuniões da equipe diretiva que vise a organização de propostas para o ano letivo que possam ser apresentadas e debatidas em reunião juntamente com os professores, com o objetivo de orientar o desenvolvimento dos trabalhos na escola.
- b) Diagnosticar as condições da escola, em termos de estrutura física, recursos pedagógicos, para subsidiar a busca de recursos para melhoria da infraestrutura. Uma possibilidade seria partir do que já apontamos nesse estudo, ampliando para outros professores, setores, turnos, etc.
- c) Organizar o horário dos professores, de maneira que as horas-planejamento sejam realizadas na escola, sem fragmentação de períodos. E que essa organização permita a realização de encontros periódicos entre professores de mesma área curricular e/ou que atuam na mesma turma, para possibilitar a realização de planejamentos coletivos, bem como as trocas de experiências ou ideias sobre o trabalho em sala de aula
- d) Organizar um ambiente para que os professores possam planejar suas aulas, sem interrupção, com acesso a espaços para guarda de livros e demais materiais de estudos.
- e) Buscar subsídios para a aquisição de livros para a biblioteca, a fim de transformar esse espaço em ambiente de estudo e pesquisa.

- f) Organizar reuniões pedagógicas para estudos de aprofundamento teórico acerca de diferentes temas relevantes a prática pedagógica a serem identificados pelos professores. Em princípio, sinalizamos como tema decorrente de nosso estudo as dificuldades de aprendizagens dos estudantes.
- g) Organizar reuniões com a presença dos pais e ou responsáveis, professores, direção e coordenação a fim de dialogar sobre planejamento de ações que possibilite melhorar o trabalho na escola.
- h) Discutir com os professores e com a comunidade escolar a organização dos tempos escolares, hoje organizados em períodos de 45 minutos, o que impacta no desenvolvimento do trabalho didático junto aos alunos.

II- Em relação à organização, planejamento e desenvolvimento do trabalho Docente

Compreendemos que a organização, o planejamento e o desenvolvido do trabalho docente necessita de condições adequadas e mesmo isso não é garantia do trabalho efetivo, porque depende de variáveis que são constituídas por diversidades existentes nas relações humanas. No entanto, apresentamos algumas estratégias que consideramos para o momento serem possíveis:

- a) Participação em reuniões de formação, dentro da carga horária dos professores, em horas-atividades, combinadas na organização dos horários pela equipe diretiva, para estudos e debates com os colegas, acerca de temas relevantes a prática pedagógica.
- b) Participação em reuniões para planejamento coletivo, dentro da carga horária dos professores, em horas-atividades, combinadas na organização dos horários pela equipe diretiva, para articulação do trabalho desenvolvido com os alunos.
- c) Manter a luta por condições adequadas para desenvolvimento do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A invisibilidade do Trabalho Real: O Trabalho Docente e as contribuições da Ergonomia da Atividade**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 04 a 08 out. 2015.

ALVES, Wanderson Ferreira; FUSARI, José Cerchi. A Formação Contínua e a Batalha do Trabalho Real: Um estudo a partir dos professores da Escola Pública de Ensino Médio. **Trabalho & Educação**, v.18, n. 2, mai./ago. 2009.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edel, 2004. Cap. 2, p. 35-53. ISBN 857216423-5.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Trabalho docente no município de natal: perfil e risco psicossocial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 704-720, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/ES010173302018180935.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. Cap. 3. p. 55-70. ISBN 85308 0648-4.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013.

BARRÈRE, Anne. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 de novembro 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional ao Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias/517-mec-entrega-base-nacional-ao-conselh>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/1997, de 3 de setembro de 1997.** Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano. Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. Acesso em: 16 de junho de 2019.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 495-506, set./dez. 2013.

CONTE, Elaine. Tempo e performance no trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 541-552, set./dez. 2014.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui Eduardo. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 49.448, de 8 de agosto de 2012.** Regulamenta os arts 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2049.448.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974**. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 1974. (Atualizada até a Lei n.º 14.166, de 27 de dezembro de 2012). Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

FERREIRA, Lílíana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

GANDIN, Luís Armando; LIMA Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. ISBN 859884311-3.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 565-576, set./dez. 2013.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUÉRIN, François et al. **Comprender o trabalho para transformá-lo**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. Qualidade e Trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan./mar. 2014.

HUBAULT, F. Do que a ergonomia pode fazer análise? In: DANIELLOU, F. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p. 105-140.

HYPOLITO Álvaro Moreira; GRISHCKE Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

JOTZ, Claudia Beatriz; SEMINOTTI, Nedio Antonio; FRITSCH, Rosângela. Produção de subjetividade e de saúde no trabalho docente: o grupo como estratégia de reflexão da prática do professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 93-114, jan./mar. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e político educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEONTIEV, Alexei. **Atividade, consciência e personalidade**. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/download/livros.online/alexei_leontiev_atividade_e_consciencia_e_personalidade.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019

LEPLAT, Jacques. Aspectos da complexidade em ergonomia. In DANIELLOU, F. **A Ergonomia em busca de seus princípios**. São Paulo: Edit Blucher, 2004. p. 57-78.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Práticas de Ensino e a Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. EdUECE, 2014. v. 4. p. 127-147. Disponível em: <[www.uece.br](http://www.uece.br/index.php) > endipe2014 > index.php>. Acesso em: 16 jun. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: <<http://files.diretor-tecniconpe.webnode.com/2000000675f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 215-228, jan./abr. 2014.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 115-138, jan./mar. 2015.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; CARVALHO, Lucas Prado de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464447269>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: federal e estadual. Porto Alegre: [s.n.], 2000.

SANTOS, Gideon Borges Dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

SAUJAT, Frédéric. Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. Cap.1, p. 5-32. ISBN 857216423-5.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2012.

SILVA, Vanessa Cristina da; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 39-51, jan./mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa. **Manual de Dissertação e teses da UFSM**: Estrutura e Apresentação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. 88p. ISBN 978 85 7391 228-9.

VECCHIA, Solange Ana Dalla; CARVALHO, Ademar de Lima. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 467-480, maio/ago. 2017.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ZAMBOM, Luciana Bagolin. **Organização e Desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS**. 2015. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS REGENTES DO ENSINO MÉDIO

ENTREVISTA COM PROFESSORAS TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS METODOLOGIA PARA A ENTREVISTA

Agendamento da Entrevista:
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar pessoalmente com as Professoras participantes da pesquisa sobre o melhor dia para marcar a entrevista para elas; • Criar grupo no Whatsapp para facilitar conversas; • Contatar via Whatsapp o agendamento para entrevista; • Confirmar via Whatsapp o agendamento da entrevista.
Organização da Entrevista:
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a entrevista: gravador de áudio, caderno para anotações, água e lanche para as entrevistadas.
Realização da Entrevista:
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as intenções da pesquisa e as formas de utilização das informações coletadas; <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar assinatura do termo do Livre consentimento esclarecido da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bloco 1
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a rotina de trabalho na escola:
<ul style="list-style-type: none"> - Como costuma ser sua rotina de trabalho? - O que você destacaria desde a chegada na escola? - Quais as ações que realiza na sala de aula? E em casa? - Que/ Quais momentos de diálogo ou troca de experiências existentes entre você e os colegas?
Bloco 2
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre Preparação das aulas:
<ul style="list-style-type: none"> - Como prepara/organiza as aulas? - O que você leva em conta para fazer o seu planejamento? - Que tempo utiliza? - Realiza conversas/reuniões com outros professores ou com Coordenação Pedagógica?

- Que espaços costumam ser utilizados?
- Que recursos costumam ser utilizados?
- O que você considera ser uma boa aula?

Bloco 3

- **Sobre as interferências ao trabalho docente:**

- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas na organização e no desenvolvimento do seu trabalho?
- Quais são os fatores que considera ser conflitantes ou que atrapalham o desenvolvimento das atividades em sala de aula?

Bloco 4

- **Sobre as aprendizagens:**

- Comente sobre as ações didáticas-pedagógicas planejadas e desenvolvidas por você no âmbito de seu trabalho.
- O que você considera ser importante na sala de aula para que a aprendizagem dos alunos efetivamente ocorra?
- Você percebe que seu aluno aprende quando?
- O que você ensina referente ao conteúdo dado em sala de aula faz sentido ou tem significado ao seu aluno?
- Como você professora percebe isso?
- Quais os principais fatores que levam à aprendizagem? Depende de que?
- Defina dentro da sua área / disciplina aprendizagens que considera que o aluno do E.M precisa dominar.

Bloco 5

- **Sobre avaliação da aprendizagem:**

- Você poderia descrever como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos?
- Quais instrumentos utiliza?
- Quais as evidências de que houve aprendizagem?
- Como elabora conceito final?

Desta forma, acreditamos que conseguiremos atingir os objetivos pretendidos para esta pesquisa e contribuir para compreensão do trabalho docente na etapa do ensino médio em escolas públicas.

APÊNDICE C – QUADRO DAS TRANSCRIÇÕES E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**QUADRO DAS TRANSCRIÇÕES E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

Questão	Entrevista Transcrita/ Identificação	Entrevista Transcrita/ Identificação	Entrevista Transcrita/ Identificação	Entrevista Transcrita /Identificação
CODIFICAÇÃO				

