

CAPÍTULO 5

O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

As entrevistas com cinco professores constituíram o *corpus* de análise sobre o qual foi aplicada a metodologia da análise de conteúdo. Para essa análise, não se seguiu a sequência das narrativas de cada entrevista. Com base na definição dos eixos da estrutura da entrevista, foi estabelecido um encadeamento entre eles. As informações circunstanciadas de cada um foram agregadas e, assim, obtivemos 16 categorias analíticas.

O primeiro eixo trata do que foi relatado a respeito da *formação dos professores* e nos remete às seguintes categorias:

- Formação inicial e continuada como referência para o trabalho docente
- Conhecimentos pedagógicos: lidar com alunos, disciplina e motivação
- A formação acadêmica do professor e a realização das funções sociais da escola
- A escola como formadora da prática docente e a importância da bagagem cultural do professor

O segundo eixo, construído em torno das *demandas das políticas educacionais*, abarca duas categorias:

- Currículo e demandas sociais
- Avaliações de desempenho e as avaliações de aprendizagem dos alunos

As *condições de trabalho* são o terceiro eixo, do qual derivaram as seguintes categorias:

- E-R e os recursos materiais e tecnológicos
- Apoio pedagógico
- O que as E-R oferecem aos alunos com dificuldades de aprendizagem
- Os turnos escolares, as mudanças no comportamento docente, nas expectativas dos alunos diante dos objetivos do ensino médio
- A carga horária semanal de Geografia e das demais disciplinas escolares na organização da escola, o conteúdo e a sua compreensão

O quarto eixo trata do *ambiente de aprendizagem* e nos remete às seguintes categorias:

- Projetos institucionais, como os GDPs e PEA
- Trabalho compartilhado com os pares
- Atividades de rotina na sala de aula
- Interações dos professores com os alunos
- O corpo docente, as relações entre os pares e o perfil dos alunos

Antes de nos aprofundarmos nas análises das categorias, faremos uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados e das escolas em que trabalham. Buscamos seus atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar que matizam as experiências e as identidades dos docentes no material das entrevistas e também nos dados coletados pelo questionário. As feições que cada um dos entrevistados revela auxiliam a compreender melhor os sujeitos com os quais dialogamos e as referências que constroem seu trabalho e, nesse sentido, contribuem para aclarar as indagações desta investigação.

5.1. Os professores e as suas escolas: características

Professora E-1

A professora atribui à Geografia seu gosto por viajar, conhecer novas paisagens e realidades que alimentam seu trabalho. É a convivência, principalmente com os alunos, com colegas e estagiários que a estimula no seu trabalho docente e sustenta a disposição de trocar ideias e partilhar maneiras de ensinar. Desenvolve nessa E-R projetos específicos para o ensino de Geografia e outros projetos interdisciplinares, assim como participou do Programa da E-R adotado pelo estado e participa de atividades do projeto político-pedagógico, incluindo o Programa de Educação Afetiva e Social - PEAS. Sua formação acadêmica em Geografia foi concluída em universidade pública em 1991. Paralelamente cursou Artes Plásticas na mesma instituição pública, na qual também realizou o curso de especialização em Sociologia e mestrado em Geografia Ambiental. Está na faixa dos 36 a 45 anos. Iniciou sua carreira docente nessa E-R e, com mais de 19 anos de carreira, atuou nos três turnos e nas séries finais do ensino fundamental, assim como trabalhou concomitantemente em escolas particulares no ensino fundamental, médio e no ensino superior. Atualmente como professora efetiva, leciona para quatro turmas do 2º ano e nove turmas do 3º ano do ensino médio (duas vezes por semana em cada turma), totalizando 26 aulas entre o turno da manhã e da tarde.

A E-R, localizada entre o centro e bairros residenciais que integram o setor norte da cidade, condiciona as matrículas dos alunos ao fato de serem moradores do seu entorno e atende especialmente o ensino médio nos três turnos, mas que no turno da tarde atende também as séries finais do ensino fundamental e no turno da noite, além do ensino médio regular, a Educação de Jovens e Adultos. A escola oferece Geografia nos três anos de ensino médio, duas vezes por semana. Ela se destaca na cidade pela qualidade e pelo compromisso dos gestores, do corpo docente, da participação dos pais e dos alunos e, principalmente, é reconhecida pela expressiva quantidade de alunos que são aprovados na seleção para o ingresso ao ensino superior.

Professora E-2

A professora atribui à tecnologia a possibilidade de mudanças na educação escolar e evidencia o trabalho com recursos tecnológicos utilizado com os alunos em outra escola-particular. Ao mesmo tempo em que investe nesse tema no ensino da Geografia, ela participou da elaboração do projeto do GDP dessa E-R, que tem como foco a tecnologia, e planeja o seu desenvolvimento para o ano próximo. Sua formação acadêmica em Geografia foi concluída em 2002 e em 2005 terminou o mestrado na área de Geografia urbana na mesma instituição pública. Iniciou sua carreira docente em escola particular e, no mesmo ano de 2002, assumiu aulas nessa E-R. Portanto, tem mais de oito anos de carreira docente efetiva na rede estadual de Minas Gerais. Na faixa etária de 26 a 35 anos de idade e com experiência docente em faculdades particulares, a professora pretende dar continuidade à sua carreira docente no ensino superior e, para isso, planeja ingressar no programa de doutorado em

Geografia urbana na UFU. Concomitantemente às aulas na instituição particular e eventualmente assumindo algumas aulas no ensino superior noturno, ela assume 26 horas aulas nessa E-R. Essas aulas correspondem a 14 aulas semanais no ensino médio: no turno matutino, para uma turma de 1º ano (duas vezes por semana) e, no turno vespertino, para quatro turmas de 2º ano (três vezes por semana). E, ainda no turno da tarde, 12 aulas semanais para quatro turmas, distribuídas três vezes por semana entre o 7º e o 9º ano do ensino fundamental.

O prédio dessa E-R, localizado no centro urbano, com mais de oito décadas de história e conhecido pela passagem de alguns cidadãos de expressão política e comercial na cidade, foi tombado como patrimônio histórico municipal. Hoje, com 1762 alunos, 42 turmas e 19 salas de aula, aceita matrículas de todas as escolas e bairros ou setores da cidade. O ensino médio regular atende a 1096 alunos e é oferecido em todos os turnos, sendo que no turno da tarde também são oferecidas as séries finais do ensino fundamental e no turno da noite a Educação de Jovens e Adultos. A posição dessa E-R é expressiva diante das outras escolas nos resultados obtidos pelos seus alunos em exames de seleção para o ingresso ao ensino superior, o que, para muitos, é indicativo da sua qualidade no ensino público.

Professora E-3

A professora considera que o contexto da sua formação e a perspectiva da Geografia crítica provocaram mudanças subjetivas na sua forma de ‘ver’ o mundo, as quais, por sua vez, são capazes de lhe fornecer suporte para buscar informações, analisar o que e como ensinar, estando sempre disposta para mudar a sua maneira de ensinar. Sua formação acadêmica em Estudos Sociais em 1983 foi seguida pela licenciatura em Geografia, concluída em 1986 em instituição pública. Fez em seguida o curso de especialização em Geografia Ambiental. Iniciou sua carreira docente em 1984 e, com mais de 26 anos de magistério e estando na faixa etária entre 46 e 55 anos, ela aguarda a sua aposentadoria para o próximo ano. Tendo atuado nessa E-R desde o seu início, no que antes se denominava 1º e 2º graus, hoje ela tem participado, juntamente com os professores de outras áreas, de projetos da escola e das atividades interdisciplinares. Ressalta que nesses últimos anos tem centrado seu trabalho docente na sua prática cotidiana, desenvolvendo metodologias para atender as demandas dos alunos e as diversas dificuldades que enfrenta na sala de aula. Concentra suas aulas principalmente no turno da manhã, lecionando em todas as seis turmas do 2º ano do ensino médio e, à tarde, nas séries finais do ensino fundamental.

Essa E-R participou do GDP com o projeto sobre o ambiente do cerrado e o concluiu em 2008. Criada em 1985, muitos professores recém-formados foram designados para a escola, que inicialmente possuía seis salas de aula. Para atender a expansão urbana da periferia do setor oeste, o prédio da escola foi sendo reformado e, em 2009, contava com 19 salas de aula, acomodando de forma muito precária 2.600 alunos, distribuídos em 48 turmas. Tem 122 professores e funcionários para atender o ensino médio nos três turnos, do 6º ao 9º ano no turno da tarde e a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite.

Professora E-4

A professora participou da elaboração do projeto do GDP e tem a experiência de coordená-lo. Atualmente, aguarda a liberação dos ambientes reformados para usufruir dos recursos recebidos pelo projeto. Sua formação em Geografia foi concluída em instituição pública no ano de 2004, e, em 2008, concluiu a especialização em gestão ambiental em instituição particular. Iniciou sua carreira em 2004 e possui seis anos na carreira docente como professora efetiva de Geografia nessa E-R tem contrato temporário em outra escola pública, em que leciona, além de Geografia, Sociologia. Está na faixa etária entre 26 e 35 anos de idade. As 31 horas aulas de trabalho semanal, entre o turno da manhã e tarde nessa E-R, se distribuem entre 13 turmas do ensino médio, sendo oito turmas do 1º ano (duas vezes por semana em cada turma) e 5 turmas do 2º ano (três vezes por semana em cada turma).

A escola está localizada no setor leste da cidade. No seu projeto político oferece o Programa de Educação Profissionalizante - PEP e também salienta a importância da participação dos alunos no PAAES. A E-R tem alunos cujas famílias declaram a intenção de que seus filhos participem dos exames para ingresso no ensino superior público e, pelos pontos que a escola conquistou no ENEM em 2009, a colocação em 9º lugar entre as escolas públicas da cidade é considerada importante, o que para muitos indica a boa qualidade no ensino público. Os recursos recebidos por esta E-R pela realização do projeto do GDP foram destinados à construção de salas de laboratório, biblioteca, anfiteatro e quadra esportiva e à aquisição de materiais de informática, como computadores. Todos esses recursos não estão disponíveis e aguardam as providências do estado, uma vez que as construções foram interditadas pela defesa civil e os demais materiais não contam com espaço adequado para serem disponibilizados aos professores e alunos.

Professor E-5

O professor defende que o que o ensina a ensinar são as experiências, o tempo na carreira, a proximidade com os jovens e a sua militância política como princípio que reflete nas suas atitudes. Ressalta que só é possível ensinar o professor a pensar na academia. Sua formação acadêmica em Estudos Sociais em 1983 foi seguida pela licenciatura em História e em Geografia, concluídas em 1986 em instituição pública. Iniciou a carreira docente em 1986 e nesses 24 anos sempre trabalhou nessa escola pública, assumindo dois cargos, aguardando agora a aposentadoria em um deles. Está na faixa etária entre 46 e 55 anos de idade. Leciona no turno da manhã para sete turmas do 1º ano (duas aulas por semana) e para duas turmas do 2º ano (três aulas por semana) do ensino médio, totalizando 20 aulas, e tem mais 12 aulas no ensino fundamental do turno da tarde. As aulas do turno da noite no ensino médio correspondem ao outro cargo docente. O professor tem representado a escola em várias instâncias educacionais e em espaços políticos, assim como participa de projetos da escola desde o início da sua criação.

A E-R tem um projeto aprovado no GDP, mas ainda não foi realizado e esse professor e seus colegas não estão seguros de que vão concretizá-lo. Com 25 anos de existência, essa escola acompanha a expansão da periferia próxima ao setor industrial da cidade, que se acentuou a partir dos anos de 1980. Muitos professores que aceitaram sua designação para essa escola também eram novos moradores dos bairros do entorno da escola e, por isso, foram constituindo um corpo docente preocupado com as demandas e as possibilidades dos alunos e estabeleceram solidariedade no trabalho, tendo em comum a realidade em que conviviam.

Entre o grupo de professores entrevistados o sexo feminino predomina, da mesma forma que entre os docentes que responderam ao questionário. As diferenças no perfil etário dos cinco professores estão assim distribuídas: dois professores entre 26 e 35 anos, um entre 36 e 45 anos, e dois entre 46 e 55 anos.

Trata-se também de um grupo diversificado em relação ao tempo na carreira quando se toma como referência o ano das respostas dos questionários, ou seja, 2010. Em tempo crescente na carreira do magistério, há dois professores entre seis e oito anos, um com quase 20 anos, outros dois com mais de 24 anos de magistério, um professor e uma professora. Todos eles têm em sua trajetória experiências em várias etapas da educação, em vários turnos da escola e alguns lecionaram ou lecionam em outras escolas que não a E-R.

Os professores que se aproximam de completar mais de 25 anos de serviço, não apresentam as características apontadas por Huberman (2007), como o início de um desligamento afetivo em relação aos alunos, às tarefas escolares e ao investimento profissional. Ao contrário, há em sua fala muito entusiasmo ao orientarem seus planos de trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, uma aproximação em relação à realidade dos alunos, a frequência a cursos e a busca de informações para subsidiar suas aulas. Entretanto, entre eles se nota um distanciamento em relação às tarefas da instituição escolar, que, aliás, também existe entre os professores que apresentam menos tempo na carreira no magistério, inclusive as *lamentações* ou o *recuo amargo*, que costumam ser mais frequentes no final de carreira. Portanto, contrariamente ao que afirma Huberman é os professores com menos tempo de carreira que parece não haver muito envolvimento afetivo com os alunos, as tarefas são realizadas no limite e o investimento profissional se faz para buscar outras oportunidades que não seja a da educação básica e para obter um salário maior, o que nos autoriza a supor que as condições de trabalho na rede têm um peso maior na postura profissional dos docentes do que a sua própria trajetória profissional.

O contexto dos cursos de Geografia ou da formação acadêmica também se revela diferente entre esses professores. Dois deles se formaram em Estudos Sociais e seguiram em licenciatura plena em Geografia no final dos anos de 1980. Uma professora realizou o curso de licenciatura e bacharelado em Geografia nos anos de 1990. Dois outros concluíram o curso entre 2002 e 2004, no contexto em que a pós-graduação se ampliava na universidade e nas faculdades da cidade. Os cinco professores fizeram cursos de pós-graduação, incluindo os cursos lato sensu, e dois deles têm título de mestre.

O que há em comum entre eles é serem professores de Geografia, terem formação em instituição pública e seu trabalho semanal concentrado no ensino médio da escola pública, com aulas em diferentes turnos escolares.

5.2. Análise das Entrevistas

Ao procedermos a análise das entrevistas buscamos, em um primeiro momento, relacionar os dados obtidos com as informações colhidas através do questionário e, em seguida, observando os quatro eixos descritos anteriormente, nos debruçamos sobre a literatura concernente, extraindo as análises das 16 categorias que estão apresentadas em sub-ítem.

5.2.1. Primeiro Eixo: Formação dos professores

O primeiro eixo da entrevista nos levou a pensar a *formação dos professores* em vários sentidos e remete a quatro categorias de análise: a formação inicial e continuada que envolve o papel do professor e da Geografia escolar, ou seja, das referências aos conteúdos específicos da área, das referências sociais e humanas, de valores, de sentimentos de solidariedade, da ética, do senso crítico frente a si e ao mundo; os conhecimentos pedagógicos dos professores de Geografia como referências para o trabalho de lidar com os alunos, com a disciplina e a motivação para estudar; as referências da formação acadêmica do professor para a realização das funções sociais da escola no ensino médio: propedêutica, cidadã, de formação para o trabalho; as referências da escola como formadora da prática docente, e as vivências e a bagagem cultural dos professores para ensinar Geografia.

Dessa maneira, nesse eixo, são abordadas as dimensões que constituem a profissionalidade docente, desde as que representam a formação inicial específica para o exercício da profissão até as que advêm dos processos de formação continuada e pelo trabalho.

5.2.1.1. Formação inicial e continuada como referência para o trabalho docente

A formação inicial é algo que se distanciou no tempo para a maioria dos professores entrevistados, mas para alguns ficaram as lembranças dos diálogos, das reflexões com os professores acadêmicos, entre outros aspectos:

Às vezes eu fico pensando no tempo da formação. A formação é um momento de **ideais**. Fazia Estudos Sociais e com o fim desse curso, com os créditos obtidos, optei pelo curso de História e depois também fiz o curso de Geografia. Eu sou **apaixonado pela Geografia**. Havia **diálogos com alguns professores** e, de alguns eu não esqueço, era possível saber com eles coisas que nos intrigavam e não estavam nos livros, por exemplo a Rússia, a União Soviética. Hoje, por mais altas que sejam as reflexões sobre a ‘primavera árabe’, sabemos dos nossos ideais desde muito antes, e poderemos pensar melhor sobre o ‘inverno árabe’. **O conteúdo é fantástico, é político**. Mas a Geografia é positiva. Não me esqueço do entusiasmo dos professores, mas eles **podiam até se preocupar com o que e como ensinar, mas não tinham clareza do que é a escola e muito menos a escola de hoje** (E-5).

Entre as heranças da formação inicial, esse professor aponta para a dimensão política do ensino, que está explícita entre os saberes que norteiam as ações que desenvolve no seu trabalho cotidiano. A *política* pode ser compreendida como uma competência necessária aos docentes e ao exercício da profissão docente: seja a *competência na área política*, que

representa, segundo Zabalza (2006), a capacidade para o exercício da dimensão política, associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade; seja a *política* no sentido formulado por Brasavsky (1999), como competência *institucional* do professor que representa a capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola da sala de aula; seja a *competência produtiva*, que representa, para o desempenho da docência, a capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro.

Essas dimensões da política também estão presentes no papel social e político que a universidade cumpre na formação docente, pois

A formação acadêmica da Geografia não foi tanto no conteúdo que me ajudou, mas o **contexto da Geografia crítica ajudou a ver a realidade do mundo**. Eu tive uma criação muito rígida, sou a caçula de 16 filhos, **vivia num mundo fechado**, na família eu fui poupada e nunca passei necessidade, a **minha realidade era restrita**. No momento que estava na faculdade, saí do mundo ‘todo’ azul, **a universidade me deu esse toque, me deu asas** (E-3).

Essa ideia do conteúdo como uma dimensão política está relacionada, na prática docente, ao que o professor entende por ser importante para ensinar, ou seja, a ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso leva o professor a selecionar “determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, em uns sim e em outros não, a levar tudo isso em conta na hora de avaliar, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 181).

Segundo Sacristán,

Comprovamos em professores em formação (Gimeno e Perez, 1987) que as posições ou perspectivas frente ao conhecimento (seu caráter relativo, sua neutralidade, sua universalidade e obrigatoriedade para todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades pessoais e culturais, a importância de tratar nas classes os problemas políticos e conflitantes, etc.) se correlacionam com posições políticas e com a especialidade universitária que cursaram, constatando-se inclusive diferentes posições em algumas dimensões em função do sexo dos sujeitos. Ou seja, as posições pedagógicas frente a problemas relacionados com o ensino em geral e com os conteúdos do currículo não são independentes da mentalidade, cultura global e atitudes de determinado professor (1998, p. 183).

Outra dimensão da formação inicial que, de maneira geral, os professores destacam é o domínio do conteúdo¹ específico da área e o relacionam com as demandas que hoje eles têm

¹ Segundo Sacristán (1998, p. 149 – 150) o termo conteúdo é carregado de significados, entre os quais o mais antigo é o sentido intelectualista que está arraigado na tradição das instituições intelectualistas e culturalista.

na profissão. Percebemos três aspectos relacionados ao domínio do conteúdo, um deles é a sua importância no sentido de garantir aprendizagens e autoridade em sala de aula. Outro aspecto, articulado ao anterior, é a motivação que a formação inicial desempenhou no sentido de dar importância ao estudo constante e a se manter atualizado em relação aos conhecimentos que ensina, fazendo cursos e até mesmo se mantendo conectado com a mídia. Um último aspecto, também articulado ao domínio do conteúdo, é o currículo do professor como meio para motivar os alunos na continuação de seus estudos.

Em relação ao primeiro aspecto, o que se observa entre os depoimentos é o destaque ao domínio do conteúdo geográfico é à sua compreensão entre os professores como fator que garante o manejo da sala e, conseqüentemente, a aprendizagem:

uma das coisas que eu percebo que controla a disciplina do aluno em sala de aula é o professor **demonstrar para o aluno que tem domínio de conteúdo**, aí você consegue dominar a indisciplina. Aí, então, eu consigo garantir a aprendizagem do aluno (E-1).

Para os professores de Geografia, assim como costuma acontecer com os demais professores das disciplinas específicas (GATTI, NUNES, 2009), a representação social que predomina nos cursos iniciais de licenciatura é a de que o domínio do conteúdo de sua área específica está intimamente ligado à sua capacidade de manejo da classe para garantir a disciplina e a aprendizagem; é sinônimo de domínio em sala de aula, e esse domínio da disciplina de referência é derivado de uma boa formação inicial, pois faz parte das competências exigidas para a sua profissão. Essa representação prevalece entre os sujeitos da pesquisa:

Sei que eu tenho dificuldades com a Geografia física, então eu preciso estudar para acompanhar os alunos mais de perto. Eu era uma aluna com muita dificuldade e uma professora me disse que eu precisava ler mais. Isso me ajudou. Então passei a ler, e ter firmeza, pois **se eu tiver domínio de conteúdo os alunos respeitam a minha aula** (E-3).

Embora o conteúdo represente uma referência para o domínio do professor em sala de aula e de incentivo a aprendizagem, os estudiosos da área lembram que,

além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para interação com a realidade, fornecem ao

Outros sentidos de *conteúdos de ensino* estão mais associados aos conhecimentos de tipo conceitual e menos nos procedimentais, nos valores, convicções e atitudes, como é o caso da Geografia que enfatiza os conhecimentos sistematizados de noções e conceitos.

aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 97).

Não obstante, como visto no questionário e como demonstram essas informações da entrevista, as pesquisas escolares que os professores desenvolvem com os alunos do ensino médio são raras, assim como as pesquisas acadêmicas voltadas propriamente ao ensino da Geografia são poucas no processo de formação docente².

Essa preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser transmitido é, segundo Fanfani (2011), uma característica do professor do ensino médio que o distinguiria daquela do professor de ensino primário, que tradicionalmente, segundo o autor, tende a pôr o aluno-criança no centro da sua atenção. Fanfani ressalta que as transformações na sociedade e a presença maior de novas gerações na escola estão produzindo mudanças no corpo docente, principalmente nos professores do ensino médio, que vivem uma tensão entre o conteúdo e as competências pedagógicas e didáticas (2011, p. 261).

Para Lessard (2010), pesquisador canadense, no ensino médio o professor tem como referência o conteúdo e se distancia dos alunos, enquanto que no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, ele costuma estar mais próximo do aluno. Essa relação tem explicação na história do secundário, que antecedia o ensino superior, e na visão de o conteúdo ser prioritário.

Entre os professores de Geografia, tanto há aqueles que acham que cabe aos alunos a responsabilidade de se adaptarem ao processo de ensino e aprendizagem, como há os que se preocupam em ver no aluno indicações para o seu trabalho com o conteúdo, pois se consideram responsáveis pela motivação e adaptação do conteúdo às particularidades dos aprendizes. Sendo assim, é um aspecto positivo, o equilíbrio entre a perspectiva do domínio do conteúdo e a responsabilidade dos e sobre os alunos.

A importância que os professores atribuem ao conteúdo parece ir ao encontro da ideia de um currículo baseado mais no conhecimento do que no aprendiz ou, como denomina Young (2011), currículo de base disciplinar de engajamento. Ou seja,

² Algumas produções sobre a pesquisa na escola e pesquisa escolar são encontradas em: BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999. GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) Santos Filho, José Camilo. **Pesquisa Educacional: qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001. MOREIRA, Antonio Flavio. SOARES, Magda. FOLLARI, Roberto A. GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

O conhecimento da disciplina fornece aos professores a base de sua autoridade sobre os alunos. Para os alunos, passar de seu mundo cotidiano, no qual conceitos são desenvolvidos por experiência em relação a problemas que surgem em contextos específicos, para o mundo da escola, que trata o mundo como um objeto sobre o qual se pensa, pode ser uma experiência ameaçadora e mesmo estranha. O mundo cotidiano não é como a escola. Não se divide em matérias ou disciplinas. Esse papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para os alunos de lares desfavorecidos e para seus professores. Muitos desses alunos chegarão à escola com pouca experiência de tratar o mundo como mais que um conjunto de experiências, em outras palavras, conceitualmente. As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade (YOUNG, 2011, p. 617).

O segundo aspecto que os professores mencionam em relação ao domínio do conteúdo é a motivação que recebem pelo reconhecimento dos alunos e a que receberam na sua própria formação inicial em relação à continuação dos estudos. Para eles essa preocupação de continuar estudando repercute no trabalho docente. Pelo que demonstram os dados do questionário, o corpo docente das E-R, na sua maioria, realmente busca se atualizar através de palestras oferecidas por diversas instituições e se dispõe, por meios próprios, a realizar cursos de pós-graduação.

Um último aspecto em relação ao domínio do conteúdo é que ele, ao mesmo tempo em que exige do professor constantes estudos de atualização, é realçado como meio para despertar nos alunos o interesse pelo estudo ou incentivá-los prosseguir estudando: “pode motivar os alunos, no sentido de mostrar para eles que o estudo é importante” (E-2). Mas, também, há professores que acreditam que a perspectiva de prosseguir os estudos entre os alunos do ensino médio, depende mais da comunidade e do perfil dos alunos e da escola. Ou seja: “se você é formado na UFU e dá aula na periferia onde a pessoa sequer tem alimento, é inviável falar em prosseguir os estudos. Ao contrário, se a comunidade e a escola têm estrutura, é possível pensar em prosseguimento dos estudos, a escola se volta para isso.” (E-4).

De modo não muito enfático, mas presente nas entrevistas com os professores, aparece a sua própria experiência enquanto alunos como um aspecto que orienta a sua conduta em sala de aula. Como afirma Sacristán, o professor, antes de ser professor,

no que se refere a seu contato com a escola em geral ou com os alunos, pode ter vivências mais distantes, mas sua experiência pré-profissional, quanto a sua relação com o conhecimento, é muito imediata e foi contínua. O professor passa sem processo de ruptura, neste como em outros temas, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem (1998, p. 183).

A realidade da escola e o papel do conhecimento escolar têm sido pouco enfatizados nas licenciaturas em geral, como apontam os estudos a respeito (GATTI, NUNES, 2009), que constata, inclusive, que muitos dos professores das instituições de ensino superior não conhecem a escola básica a não ser como alunos que foram dela, na infância e adolescência.

No caso da Geografia, os estudos sobre formação docente têm apontado³ para a importância da oferta de estágios supervisionados e das práticas de ensino no currículo do curso, para a necessidade da aproximação da realidade do professor e do aluno no espaço escolar e, de forma incisiva, para a necessária inserção e articulação entre a formação pedagógica do professor e a formação em Geografia.

Os professores realçam que, no período de formação, foram importantes para eles as relações entre os colegas estudantes que já lecionavam, principalmente depois que realizavam os estágios e iniciavam o trabalho docente:

É interessante a nova relação de troca de experiências que passamos a ter. Já tínhamos nos corredores do curso de Geografia um contato com os colegas e passamos a trocar nossas experiências vividas na escola e que levamos para a nossa vida profissional. Foi importante porque inclusive eles saíram do plano do colega e entraram nas nossas vidas, no plano das amizades; acho que o estágio da relação entre os colegas com essa troca de experiências evolui para amigos (E-1).

³ CASTELLAR, Sônia M. A formação de professores e o ensino da Geografia. *Terra Livre*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 14, 1999, p. 48 - 55.

CASTELLAR, Sônia M. V. O ensino da Geografia e a formação docente. In: *Formação de Professores: articulando os conteúdos específicos*. PESSOA, Ana Maria Carvalho (org.). São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2003.

CAVALCANTI, Lana Cavalcanti (org.). *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

DINIZ, Maria do Socorro. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira*. 1999. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PESSOA, Ana Maria Carvalho (org.). *Formação de Professores: articulando os conteúdos específicos*. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2003.

PONTUCHKA, Nídia Nacib. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: *Panorama da Geografia Brasileira*. SILVA, Borzacchiello; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio Wanderley Correia (Orgs.). São Paulo: Amnablume/ANPEGE, 2006, v. 2, p. 269 -279.

Fanfani (2011) aponta que, na ‘mochila de recursos’ cognitivos que um professor deve carregar, hão de ser incluídas as características ético-morais necessárias na relação entre pessoas, entre aluno e professor, que são fundamentais ao trabalho docente (2011, p. 269).

5.2.1.2. Conhecimentos pedagógicos: lidar com alunos, disciplina e motivação

Se os professores das E-R afirmam que a formação inicial forneceu-lhes as bases sobre o conhecimento específico da área e que o domínio desses conhecimentos é imprescindível, eles também assinalam uma carência de referências para lidarem no cotidiano com o conteúdo escolar e os alunos.

Entre essas referências necessárias e que lhes faltam estão aquelas relacionadas ao conhecimento escolar:

Do que eu aprendi na faculdade é pouca coisa que a gente aplica em sala de aula. Se é um curso de licenciatura, o curso deveria ser voltado para o ensino de Geografia. Eu gostei muito de fazer o curso de Geografia, eu gosto muito do que eu faço, mas isso tem muito pouco a ver com o que eu estudei na faculdade. Por exemplo, pedologia, eu posso usar alguma coisa, eventualmente, em uma aula, uma vez por ano. Não preciso desse conhecimento, preciso do mínimo para dar aula desse conhecimento específico. (E-4).

Os professores se referem também à falta de conhecimentos em outros campos, especialmente de conhecimentos pedagógicos que subsidiem a sua prática cotidiana para lidar com alunos, seja em relação ao comportamento ou para motivá-los na realização das suas tarefas de estudantes. Assim, afirmam que

A formação em Geografia não me deu estrutura para lidar com alunos. Não existiu nada que me levasse a pensar em motivar alunos; para mim isso não existia. Nem mesmo nada me ofereceu para lidar com a indisciplina (E-5).

Há uma convergência nos relatos dos professores em relação à formação inicial valorizar o conteúdo específico e não desenvolver o conteúdo que abrange os conhecimentos no campo curricular e da educação. Tanto os professores diplomados há mais tempo, como os recém graduados afirmam que a formação em Geografia não propiciou debates sobre o ensino médio, porque essa etapa não estava em discussão na época da sua graduação; reclamam da falta de capacitação para o enfrentamento das mudanças que exigem novas posturas na educação escolar e conhecimentos que os orientem sobre as demandas geracionais e as reformas educacionais.

Essa questão é recorrente no campo da Geografia, como verificamos no levantamento sobre os estudos a respeito de ensino, formação e currículos dos cursos de Geografia. Ou seja:

os estudos sobre a prática docente apontam que ela carece de domínio dos conhecimentos pedagógicos para lidar com o currículo escolar e localizam essas dificuldades na formação inicial. Por sua vez, a licenciatura em Geografia nem sempre oferece disciplinas que efetivamente municiem os futuros professores com conhecimentos necessários para trabalhar com a Geografia escolar e na relação professor-aluno.

Embora o processo de aprendizagem comporte certo planejamento que requer subsídios acadêmicos, as condições em que ele se realiza no cotidiano certamente não estão predefinidas, além de que o tempo e o espaço escolar comportam dinâmicas que não são lineares.

Nos relatos docentes a necessidade de formação pedagógica fica clara em relação às necessidades da prática cotidiana e se encontra disposição, entre eles, de realizar mudanças para atender os alunos, assim como há demandas nesse sentido para a formação continuada. Algumas delas apontam para o campo da educação, no seu aspecto amplo:

Diante dessas condições e necessidades de trabalho, nós precisamos de uma formação em serviço para nos ajudar no campo da Psicologia, na Sociologia e da Pedagogia. E para acontecer isso é difícil. (...) O professor precisa de tempo para se reunir, de tempo para novos aprendizados, para refletir. Criar espaços com pedagogos, mas pedagogos que realmente conheçam a escola e a sala de aula. Eu vou a alguns cursos que os palestrantes que não vivenciam uma sala de aula vêm falar de coisas que eu sei muito mais, tenho mais experiências do que quem está ministrando a palestra. Os temas, por exemplo, como a indisciplina, o espaço físico, a questão de como atrair o aluno disperso, são questões para reflexão, assim como colocaria para discutir o que é a escola hoje, o que se pretende e todas essas mudanças que o mundo moderno e contemporâneo passou e tem passado. Nós professores estamos muito defasados. E isso ajudaria a conhecer mais a escola, os colegas. Já pensamos isso na escola, discutimos sobre isso mas não criamos um espaço porque não temos condições dentro da rotina escolar (E-1).

Para outros, além do preparo da escola para atender o aluno no contexto da sociedade tecnológica, a formação continuada precisa contemplar conhecimentos sobre o uso dos recursos tecnológicos:

Com o professor, o que é possível fazer e dá para fazer não é consertar a sociedade. A questão é que no mundo cada vez mais tecnológico e robotizado a gente teria que melhorar a infraestrutura do sistema para atrair a atenção do aluno. A gente teria que aproveitar a tecnologia e ser atrativo para o nosso aluno, melhorar o nosso espaço com recursos para exibir filmes, documentários; termos um acervo de DVDs, espaço para aulas interativas (...). Nossas condições de trabalho carecem de cursos de formação dentro da escola, de aperfeiçoamento na área de tecnologia, pois isso atrai o aluno e o professor tem que se preparar para isso. O adolescente não quer jogar bola, quer vídeo game, quer o twitter, o facebook, ele quer se comunicar com os colegas do jeito dele. Se nós trouxéssemos a educação para dentro dessas tecnologias ... suponha, a escola vai ter um blog de Geografia, os professores vão postar cada um dentro da sua série e os alunos

vão interagir. Isso seria fantástico. Mas como fazer isso se não tem um computador disponível na escola para os professores? Os próprios professores são avessos à tecnologia (E-2).

Outros professores requerem repensar suas metodologias e buscam outras práticas:

Hoje, se eu tivesse que fazer uma formação para me ajudar, penso num tipo de formação mais de suporte para as minhas práticas, conteúdo com metodologias, técnicas mais interessantes, para me ajudar a dar aulas mais interessantes, como oficinas. Eu até encontro nos livros e leio, mas fazer um curso na prática é outra coisa, o resultado é outro. Eu estou aberta a aprender e gosto de trocar. Gostaria muito (E-3).

Hoje penso que um curso de formação tinha que pensar no conteúdo e nas técnicas de como ensinar e não em outras coisas. A escola merece o mesmo respeito que um presídio, teria que ter psicólogo, assistente social para lidar com questões da escola, de relacionamento. O professor deveria receber formação para desenvolver técnicas de ensino, para segurar o aluno em sala, para desenvolver novas maneiras de ensinar. É o caso da inclusão. Como o professor vai lidar com o aluno se ele não sabe lidar com especificidades de alguns alunos? (E-4).

Ainda disposto a mudanças, há quem advogue que o professor volte

para a academia para pensar mais sobre, por exemplo, conhecer o Paulo Freire, que ainda hoje é desconhecido pelos professores, e não só pelos de Geografia. Não importa se no curso de Educação ou de Geografia, mas voltar a ter pensamento próprio para conviver com tudo que está em nossa volta. Estou retomando como aluno especial um curso de pós-graduação, tendo aula a cada quinze dias, que está me renovando (...) estou para me aposentar [de um cargo], eu sei que, se eu der seis meses de aula diferentes, faz diferença para os alunos (E-5).

A disposição docente para as mudanças é acentuada especialmente em relação às mudanças curriculares e diante dos ‘alunos de hoje’. A atitude de buscar como proceder à frente da falta de conhecimentos pedagógicos também foi encontrada nos dados do questionário. Esses dados informam que há um esforço do corpo docente para realizar a formação continuada e há um empenho de várias instituições no sentido de proporcionar essa formação na área da Geografia e em outros campos de conhecimento. Entretanto, no geral, parece que as necessidades da prática docente continuam mal contempladas.

Um dos aspectos da formação docente em que o professor parece carecer de referências é o de saber ‘lidar’ com os alunos, o que advém da heterogeneidade e da cultura plural do corpo discente. No atual contexto as escolas públicas de ensino médio acolhem alunos de culturas e de grupos sociais diferentes, sendo que vários segmentos chegam pela primeira vez nesse nível educacional. Com isso a escola passa a conviver mais intensamente com as identidades diversas e que estão se construindo não mais nas relações primárias, com a

família. Muitas das funções de socialização antes reservadas a esses espaços passam a ser atribuídas à escola, visto que a escolaridade básica começa a abarcar toda a população desde os primeiros anos de vida até a adolescência.

A esse aspecto somam-se as diferentes vivências dos alunos com as diversas linguagens, da mídia à religião, e a convivência com formas de comunicação e expressão cultural plural e aberta, como os meios de comunicação de massa, que lhes permitem o contato com a diversidade e a complexidade de linguagens. Chegando à escola como sujeitos sócio-culturais, trazem consigo essas formas de linguagens e expressões culturais: corporal, auditiva, visual e virtual. Na escola, como aluno(a)s, entram em contato com uma cultura escolar estabelecida por um currículo homogêneo e unicultural que, tendo poucos recursos, concentra-se na linguagem do livro didático e no discurso do professor para transmitir a Geografia (GRECO, 2000, p. 192).

Podemos, assim, dizer que os desafios que estão colocados para a Geografia escolar são os mesmos postos para a escola em geral: conectar-se com a cultura exterior à escola, cada vez mais ampla, complexa, diversificada e atrativa, com o objetivo de contribuir com outros/novos sentidos para a cultura escolar (GRECO, 2000, p. 198). Por isso, “seria preciso conceber a reforma do currículo da escolaridade obrigatória de forma coerente com uma política cultural geral, recuperando para o âmbito escolar meios e possibilidades não utilizados que existem fora dele. Deixar para o professorado essa tarefa é lhe pedir muito” (SACRISTÁN, 1998, p. 75).

Nos depoimentos dos professores há afirmações de que a inclusão de aspectos da cultura juvenil, como filmes, dança etc., são bem recebidos pelos alunos; eles se sentem mais motivados a participar das tarefas, incentivados a desenvolver atividades escolares e até mudam a relação com a escola.

Embora os professores entrevistados sejam oriundos de universidade pública, o contexto da formação e o tempo de carreira na educação são fatores que parecem diferenciar uns dos outros em alguns aspectos. Os professores mais antigos na carreira (mais de oito anos) atribuíram a falta de conhecimentos necessários à docência ao empobrecimento do currículo da licenciatura em Estudos Sociais, embora a licenciatura no campo específico da Geografia, à qual retornaram, tenha se fortalecido mais pelo conteúdo do que pelo pedagógico. Para os professores mais novos, as carências na formação inicial são mais

atribuídas à pouca valorização da técnica e da pesquisa na licenciatura, diferentemente do que acontece no bacharelado.

Assim, os conhecimentos geográficos pouco se articulam com o conhecimento do processo de ensinar os conteúdos específicos e, mais ainda, não se dá a devida importância às dificuldades do professor ao lidar com os alunos, motivá-los e ensiná-los a pensar sobre as realidades geográficas em que vivem.

O que também se observa nos relatos dos professores é a falta de diálogo entre as escolas e as instituições formadoras sobre uma capacitação que tenha mais impacto nas demandas escolares e atenda as expectativas docentes.

Sobre essa questão, Ortega (2011) e Imbernón (2006) ressaltam que é preciso adequar a formação não apenas às premissas do sistema educacional, mas deslocar o atendimento genérico para as necessidades específicas da escola, as necessidades práticas e contextuais dos docentes.

Muitas dessas demandas começaram a ser levadas e abordadas no centro de referência das escolas da rede estadual de Minas Gerais em Uberlândia. Esse centro de referência iniciou um trabalho que oferecia aos professores algum tipo de apoio e incentivava o debate sobre as novas temáticas educacionais. Ao ser desativado, rompeu-se a continuidade de um trabalho realizado por um importante espaço de encontro que poderia diagnosticar essas demandas e expectativas e gerar projetos que as atendessem no âmbito da formação continuada.

5.2.1.3. A formação acadêmica do professor e a realização das funções sociais da escola

Os professores de Geografia tendem a considerar que a sua formação acadêmica atende os objetivos do ensino médio e que esses objetivos são, grosso modo, contemplados durante a formação dos seus alunos.

Eu acredito que a minha formação acadêmica é importante para contribuir com a participação do aluno que termina o ensino médio em vários aspectos da vida, do trabalho e, de forma mais explícita, para prosseguir os estudos. Acredito que a formação até melhorou de uns anos para cá, pois vejo que a Geografia dá um ‘sustentáculo’ a outros conteúdos escolares. Hoje a formação acadêmica preenche requisitos mais do que há 20 ou 30 anos atrás (E-1).

Com o ensino médio o aluno vai arrumar trabalho, e a Geografia contribui. Para a cidadania, a questão do mundo ajuda. Eu fui explicar o que era taxa de fecundidade e o aluno falou ‘é a mulher do cara’. Ai eu parei para mostrar o jeito de falar, de quem se está falando, são valores que eu acho importante interpelar nos alunos. Pego esses ganchos porque acho que os jovens precisam saber falar, namorada, garota. (...) Então

converso sobre sexo, quando falo de taxa de fecundidade, explico o que é, mesmo sabendo que ele, no 1º colegial, viu isso em Biologia. Tenho muito caso de namorado, então falo de namoro (...) sou mãe e não dá para ser professora omissa (E-3).

O que o aluno aprende é o mínimo para ele poder se movimentar na sociedade. Aqui nós fornecemos informações sobre como funcionam as coisas para que ele saiba lidar com as situações. É claro que o ensino poderia ser mais prático. Tudo que você ensina você pergunta: o que eu vou fazer com isso? Para que serve isso na minha vida? Saber usar o conhecimento para a realidade do aluno. Explicar para que e porque ele aprende determinadas coisas, para que vai usar. Não dá para ficar preso a livros. A parte que mais dá para trabalhar com o aluno é a questão da cidadania (E-4).

Nesses relatos se depreende que a Geografia no ensino médio traz informações e conhecimentos que contribuem em vários aspectos com a vida dos alunos, para que saibam como se movimentar na sociedade, como funcionam as coisas, saber do mundo. Em meio a esses relatos há a menção à cidadania. A educação para a cidadania comporta vários significados, é um objetivo que perpassa o ensino de todas as disciplinas escolares e, cada uma, de forma específica, contribui para ele.

Nos programas e documentos oficiais e nos livros didáticos, o conteúdo é apresentado como tendo a finalidade de contribuir com a cidadania. A esse respeito, Pontuschka ressalta:

A construção da cidadania como meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista escolar e sociocultural, diferenças de idade, de valores, de hábitos, de origens sociais e culturais, em que os preconceitos e as ideologias somente são superados com muito trabalho por parte dos professores (1999, p. 112).

Para um professor entrevistado a contribuição do ensino de Geografia para a formação do aluno faz parte da sua própria postura política. De forma específica, o ensino da Geografia contribui para que o aluno amplie o que sabe sobre o mundo local e distante, saiba do lugar em que vive e do lugar que ocupa nesse mundo.

A minha militância, ser político, faz parte do meu princípio e sempre me acompanhou e se reflete na minha atitude. Por exemplo, eu vou explicar o que é economia sustentável, mas também vou questionar a sustentabilidade que se pretende e, mais, deixar a dúvida se é possível no mundo capitalista ter uma economia que gire em torno desse modelo (E-5).

Há, entretanto, professor que reconhece:

A formação dos alunos nas três diretrizes do ensino médio é complicada. Na verdade o aluno, desde que entra na escola, está em meio à cidadania. Na realidade, a cidadania quase que ‘começa’ na escola. Quando ele entra aos três anos de idade na escola vai sendo preparado para ser cidadão. Eu não falo em trabalho, mas cidadania. Mas hoje a

educação está tão deturpada, a escola exerce função que não é dela, a família está se eximindo de qualquer preocupação e responsabilidade (E-2).

Parece que há um reconhecimento por parte dos sujeitos de que a formação inicial que receberam contempla os objetivos de preparação dos jovens para a vida em sociedade, embora ressaltem que ela não contempla outras demandas do ofício de professor. Também admitem que é a formação geral provida pelo ensino médio que propicia ao aluno melhores condições de inserção na sociedade e, assim sendo, cumpre com a sua função cidadã, ainda que em vários momentos desta pesquisa salte à vista a ênfase na vocação predominantemente propedêutica das E-R.

Os professores, por caminhos e visões distintas, expressam de diversas maneiras que se preocupam com a formação do aluno, concebida sob a proposta de desenvolver o educando, preparar para a vida em toda a sua plenitude. Também, em mais de uma ocasião, eles expressam a complexidade inerente à realização das três orientações básicas que o ensino médio deve perseguir na formação dos adolescentes. Evocam as influências do contexto como fortemente determinantes da vocação propedêutica ou profissionalizante do curso, ainda que a própria orientação das E-R de Uberlândia pareça por vezes resistir a se dobrar a algumas dessas influências. Sobre a formação para o trabalho, por exemplo, as alusões são extremamente genéricas. O pressuposto é o de que a formação geral no nível médio é importante para a inserção no mundo do trabalho, mas se para por aí.

5.2.1.4. A escola como formadora da prática docente e a importância da bagagem cultural do professor

Os professores de Geografia, de modo geral, ao comparar a formação inicial e a experiência escolar, tendem a dar ênfase à contribuição da experiência na construção do profissionalismo docente.

A formação tem o conteúdo. Serve para a carreira, mas o que ensina a ensinar e pesa mais são as experiências, o tempo na carreira docente, a proximidade com os jovens e a minha militância política, que eu nunca abandonei. Aí tem um pouco dos ideais, do diálogo em meio a tantos discursos (E-5).

Tive outras **experiências** marcantes na sala de aula, e ela é o **lugar que forma** os professores, ensina a lidar com tudo da vida que os alunos colocam. Os depoimentos dos alunos me ajudam. Encontro muito com os ex-alunos e eles me dão depoimentos sobre a vida na escola, o que me ajuda a pensar (E-3).

o que se traz da universidade ou fica a desejar ou tem que ser revisto e atualizado e, diante disso, é a experiência que vai ajudando a estar aberta às mudanças (E-3).

As experiências dos professores da E-R não se restringem àquelas de uma única escola:

Durante esses anos em sala de aula, eu tive muitas e várias experiências em todos os turnos, escolas públicas e privadas, no ensino superior, colegas de área. É todo esse trabalho eu acho que traz contribuições significativas e me ajuda a mudar e não me fazer uma professora que impossibilita mudanças. Por isso eu vejo sempre novos caminhos ou novas possibilidades e quero isso, gosto disso, de ter contato com meus colegas. Às vezes nem sempre possível por causa das condições de trabalho, pouco tempo e o envolvimento de todos com tanta coisa, que me sinto solitária no meu trabalho (E-1).

Como visto, as experiências docentes não têm origem apenas em escolas públicas:

Em relação à minha formação eu digo que tudo que eu aprendi de magistério eu aprendi **dentro da escola** e nada foi no curso, mesmo porque ele não é voltado para o ensino. (...) Mas eu tive e tenho um diferencial que foi iniciar minha carreira numa escola particular muito exigente. Esta escola me preparou, me ensinou, oferece cursos extras, oferece formação para a gente lidar com tecnologia de sala de aula e outros cursos os mais diversos possíveis (E-2).

As experiências em escolas particulares também são referências que interagem com outro modelo escolar. Enquanto as escolas particulares adotam métodos mais homogêneos, ofertados para alunos menos heterogêneos, aos quais os professores devem se adaptar, nas escolas públicas os professores trabalham com alunos que apresentam grande diversidade socioeconômica e cultural, e devem desenvolver abordagens múltiplas e, por vezes, contraditórias, em função das exigências do sistema de ensino e das próprias exigências das escolas e dos alunos.

Os saberes que os professores consideram advindos da sua prática e da sua experiência são por elas validados. Não se trata, portanto, meramente de saberes práticos, mas dos que passam pelo seu crivo. A partir dos saberes da experiência, os professores avaliam a sua formação inicial ou a sua formação ao longo da carreira, as reformas introduzidas nos programas escolares, as novas formas de abordagem e, assim,

o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (TARDIF, 2010, p. 48).

A prática docente está dessa forma impregnada de um mosaico de saberes que não se resumem ao conhecimento do conteúdo e da didática, dos currículos, das disciplinas, dos procedimentos pedagógicos, entre outros.

Os saberes da prática ou da experiência, segundo Gauthier (1996) e Tardif (2010) são formadores de todos os outros saberes, são plurais e, reinterpretados e julgados, constituem a competência profissional docente. Também Raymond (2000) ressalta os saberes provenientes da própria experiência do professor na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Acrescenta ainda os saberes pessoais e a história de vida.

Nesse sentido, ainda se encontram nos relatos dos professores características do saber experiencial, que é plural e, como observa Tardif, é um saber não unificado e não coerente; é mobilizado e utilizado em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. Acrescente-se que, nesses relatos, observa-se a característica social do saber experiencial, uma vez que o professor de Geografia, a partir desse saber, se posiciona diante dos outros conhecimentos e hierarquiza-os em função do seu trabalho.

Se o professor encontra nas escolas uma fonte de experiência, também ele traz para ela experiências que compõem a sua bagagem cultural, provenientes das vivências, de viagens, de outros espaços de trabalho e estudo, assim como enriquece suas práticas com o contato com os novos estudantes de Geografia que realizam estágios na escola:

Como professora, no fundo eu acho que **sou um mosaico**; tem os alunos, mas pesam a minha **vida acadêmica** e muitas **viagens**, que me dão conhecimentos e dão um fôlego; cheguei de uma e não parei, já fiz outras. (...) Sem ser a formação acadêmica, o que me ajuda, repassando a **minha história**, é a **experiência de um trabalho** que participei num centro cultural, que era uma biblioteca, e isso teve uma importância muito grande para o incentivo à leitura. A minha função era incentivar a leitura e essa experiência eu levei para a sala de aula, realizo isso (...) A minha formação em artes plásticas também contribui. Essa valorização da imagem para essa moçada que está aí e faz mais uso das imagens. Nas minhas aulas eu desenho muito, uso o desenho nas aulas de Geografia física, o **uso do cinema** etc., são coisas que eu aprendi na minha **formação em Artes Plásticas**. (...) É importante **conversar com os estagiários**, eles estão começando e me trazem coisas novas, estão saindo da universidade, trazem conhecimentos ‘fresquinhos’ e **novas propostas** (E-1).

As experiências e a bagagem cultural dos professores também se entrelaçam com as mídias. O contato dos professores com fontes que possibilitam o acompanhamento das notícias do mundo e da cultura os auxilia a programar aulas diferenciadas com textos e vídeos ou mesmo aulas expositivas sobre a realidade cotidiana, sob a perspectiva geográfica, tais como as citadas por uma professora:

Eu leio, assisto a TV Escola e a TV Cultura, muitos documentários e isso tudo me ajuda no conteúdo (...) assisto palestras de autores de livros. Ouço a TV Senado, a comissão das Relações Internacionais (...) é importante compreender a posição dos países e a

situação do ETA, dos conflitos que estão acontecendo na Europa e na Ásia. Levo a Folha de São Paulo para a sala, em casa visito o site do Portal do Professor, o MEC tem muita coisa e a rede Internet ajuda bastante (E-3).

Há que se ter consciência da diferença entre as linguagens da mídia e a ação pedagógica escolar, pois, embora ambas possam ter sua pedagogia, “as linguagens midiáticas, pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos, em geral, comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível” (SILVA, 1999, p. 140).

Podemos dizer que ao se apoiar em outros documentos, seja pela fonte de diversos livros didáticos ou de outras linguagens, fontes da própria mídia e das linguagens e expressões das culturas juvenis, o/a professor/a pode possibilitar aos/as aluno(a)s a incursão ao horizonte geográfico das suas vivências e experiências e estabelecer relações e implicações mais amplas dessa realidade do espaço geográfico. Assim, ao ressignificar essas referências do ‘mundo de fora’ da escola, utilizando a própria linguagem multicultural do(a)s aluno(a)s, o/a professor/a cria um espaço de pensar, organizar e selecionar tantas informações de ‘fora’ e se investe de autoridade e referência para o(a)s aluno(a)s, conferindo outros sentidos aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, presentes na sala de aula (GRECO, 2000, p. 197).

O conhecimento da Geografia contribui, como ciência que busca explicações sobre as contradições espaciais que resultam do trabalho e das relações humanas no sentido amplo, para que o professor compreenda as desigualdades da sociedade e tal compreensão tende a se estender para aquelas encontradas na escola, ampliando a sua visão sobre o universo educacional, sobre o papel social da escola. Entretanto nem sempre é possível inferir que, pela visão crítica do professor sobre os problemas sociais mais amplos, sua conduta em relação aos alunos de origem social diversa mostre a devida sensibilidade para atendê-los nas suas demandas específicas.

5.2.2. Segundo Eixo: Demandas das políticas educacionais

O eixo das *demandas das políticas educacionais* permitiu criar duas categorias. A primeira se refere às referências de currículos prescritos que servem de orientação para os professores, de programas e projetos institucionais que visam a atender demandas específicas do currículo escolar. A segunda trata das avaliações de desempenho docente e as de

rendimento da aprendizagem que se estendem não só à aprendizagem dos alunos, mas abrangem o trabalho dos professores e da escola.

5.2.2.1. Os currículos e as demandas sociais

Provavelmente em nenhum outro período da história brasileira o país contou com tantas prescrições oficiais para o ensino médio só na esfera federal. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006⁴, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional⁵ desse mesmo ano e o Programa de Ensino Médio Inovador, de 2010⁶, são uma mostra de que os próprios escalões centrais da política brasileira buscam encontrar arranjos curriculares diversos para melhor contemplar as diferentes funções sociais atribuídas a essa etapa da escolaridade.

O estado de Minas Gerais, igualmente, tem sido prolífero nas orientações curriculares para as suas escolas, não só produzidas pela administração da rede de ensino, como também pelas instituições superiores e pelas instâncias privadas.

No caso das E-R de Uberlândia, os professores tomam como referência para orientar o seu plano de aula não apenas os PCNs de âmbito nacional, mas também o Currículo Básico Comum – CBC do estado de Minas Gerais e, ao mesmo tempo, consideram os projetos institucionais do estado e as propostas específicas do currículo escolar de cada escola. Além disso, eles próprios desenvolvem seus programas em função de diversas demandas sociais que envolvem a realidade cotidiana e as necessidades dos alunos.

A decisão sobre as escolhas em relação às orientações curriculares gera tensões e conflitos. Em algumas escolas a definição do currículo escolar é feita com a participação dos professores, sendo reforçada a necessidade de que o aluno precisa aprender para realizar os exames de seleção para o ensino superior e para ter bom desempenho nas avaliações institucionais como o IDEB e a Prova Brasil:

Nós ficamos entre o CBC e o conteúdo que a Universidade exige. Estivemos com a supervisora para decidir o que vamos trabalhar: nós vamos preparar esses meninos para a prova de novembro do PAAES, para acesso à universidade, ou seguir o que o governo

⁴ BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. A coleção apresenta no Volume 1: Ciências da Natureza, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Volume 3, Ciências Humanas e suas Tecnologias do qual, entre os conteúdos curriculares de Filosofia, História e Sociologia, faz parte a Geografia.

⁵ BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?* Brasília, 2006. 196 p.

⁶ BRASIL: Ministério da Educação, Portaria nº 971/2010. Institui o Ensino Médio Inovador.

do estado quer? Como a maioria dos alunos visa à universidade, o caminho a seguir está dado, e foi decidido, que vamos seguir o que os alunos demandam, que a universidade cobra. Então expomos para os alunos desde o 1º ano que o nosso conteúdo é voltado para a universidade, o que a UFU cobra. E esclarecemos para os alunos que quem vai prestar concurso fora da universidade vai ter que procurar por isso. Se não, eu vou trabalhar um conteúdo para UNB, um para a UFU, um conteúdo para o CEFET sei lá de onde. Então, todos os professores seguem o que a UFU propõe. (...) De acordo com a supervisão é assim, mas até o 9º ano é o CBC que seguimos, pois tem os exames que o governo cobra: IDEB e a Prova Brasil. Isso porque são distintos os programas do CBC e os da UFU, pois os alunos são avaliados por esse programa no 1º, 2º e 3º anos e nós não podemos fugir disso (E-2).

Atender ao programa que os alunos necessitam desenvolver para realizar os exames de seleção para o ensino superior passa a ser uma opção da escola, justificada como uma demanda dos alunos. Ela é encaminhada ao professor que rearranja o programa para atender propostas do governo do estado e as da universidade:

O único momento que somos cobrados é no início do ano, onde é cobrada a realização do planejamento anual por área. Ele fica por escrito e seguimos alguns parâmetros, mas fica na realidade um pouco do 'conteudismo', pois prevalece a ideia do conteúdo importante para o aluno ingressar no ensino superior, ou seja, nos cursos da UFU. Essa ideia fica sendo uma demanda do aluno. Só que o que a UFU demanda não corresponde ao que o currículo do estado de Minas nos impõe ou fornece. Sendo diferentes esses programas, eu pego o programa do estado de Minas e um programa da Universidade de Uberlândia e, com eles, faço adaptações, tento enxertar, amarrar o que um tem e o outro não, fazer adaptações ou, ainda, mesclar (E-1).

As demandas dos alunos podem, entretanto, ser entendidas como a necessidade de aprender os conteúdos voltados aos exames de seleção para o ensino superior a que poderão se submeter, ou como a de dominar um conteúdo que atenda a realidade e a vivência do aluno, ou seja:

São muita coisas [currículos e programas diferentes], mas na minha estrada no magistério, na minha prática, eu defini algumas coisas que levo como importantes para não ficar perdida entre CBC, PCNs, UFU e outras coisas. Eu mudei num ano inclusive o planejamento. Você pode até ver no caderno do aluno a alteração do planejamento anual e este trabalho em que eu registro o meu planejamento, anual e de cada dia de aula. Aqui está em um dos meus cadernos o que o aluno tem no caderno dele e eu mostro para o aluno o que está posto para trabalhar; anoto tudo, olha: cada atividade tem o nome do aluno e o que ele fez. Todas essas anotações eu mostro para o pai quando é preciso, pois assim eu me organizo, o aluno vê que está ali o que ele faz, acompanha, e eu tenho respaldo para qualquer coisa que possa ser cobrada. Isso eu aprendi com a minha experiência. Foi importante planejar o programa e está colado no caderno. Mas eu mudei a sequência que está lá para atender a energia, um assunto que está em pauta e o aluno está falando dele. Então eu pulo aquele item **para atender essa demanda que o aluno está vivenciando** (E-3).

Mesmo que a maioria das escolas e do corpo docente oriente o ensino médio para o ingresso no ensino superior, vários professores de Geografia acreditam que os alunos, ao iniciar o curso, na faixa etária entre 14 e 16 anos, “não têm maturidade para definir o que querem. Embora a escola demonstre ter boa participação no ENEM, muitos deles não sabem o que é ou será isso” (E-5).

Ainda que haja, na maioria das E-R, um claro direcionamento do currículo para fins propedêuticos, pela pressão, segundo se afirma, de pais e alunos, há professores que admitem que “a maioria dos alunos está perdida, não sabe o que quer e para onde ir; por que vão fazer o ENEM, por exemplo. Eles querem consumir. Me perguntam: - professora, eu vou estudar para quê?”(E-1).

Diante dos problemas e incertezas dessa faixa etária, dos objetivos propostos pelo currículo e das demandas sociais, há professores que afirmam seguir os objetivos postos pela escola aos quais os alunos devem atender. Ou seja “ o aluno precisa se adaptar à escola e não a escola a ele” (E-2). Outros docentes dizem procurar lidar com as dificuldades que os alunos trazem ou que surgem em sala de aula recorrendo à própria sensibilidade e criatividade e, por vezes, a seguidas avaliações do processo de aprendizagem.

Além das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos, um professor afirma que busca atender a demanda ambiental, que também está posta para a instituição escolar, e procura ajudar o aluno a se situar no mundo do trabalho, sempre da perspectiva de uma formação geral crítica:

A demanda que eu posso atender, e que está colocada institucionalmente, é a questão ambiental. A Geografia tem uma contribuição importantíssima para desenvolver esse tema e não pode e nem deve ficar de fora. (...). Outra coisa que é uma demanda do aluno: é pensar o trabalho, que será uma atividade do aluno no futuro (e de todos) e como atividade humana, espacial e histórica. Eu desenvolvo o conteúdo casando indústria e agricultura, pois aí pode servir para o aluno se situar no mundo do trabalho. Sabe como é, o aluno tem o direito de saber que o emprego e o desemprego não são coisas naturais. Eles precisam conhecer as contradições do mundo do trabalho, o mundo em que estamos metidos. Assim eu acho que damos conta da demanda do aluno, ajudando a participarem do mundo do trabalho com mais consciência (E-5).

Entre outros aspectos da aprendizagem dos alunos que os professores discutem estão aqueles relacionados à equivalência de conteúdo, sua sequência nas séries do ensino fundamental e médio e nível cognitivo dos alunos. Alguns professores chamam a atenção sobre a ausência dessa discussão no currículo:

Entre as mudanças curriculares que estão ocorrendo eu tenho uma inquietude pois eu não concordo com o currículo da Geografia. Por exemplo, 6º ano, você fazer um aluno dessa idade e nível de cognição entender cartografia é difícil. Outra coisa que me incomoda é a desconexão entre conteúdos de 6º ano para 7º ano, sai da biosfera e entra no êxodo rural, não tem como perceber uma linha de continuidade. Depois ele vai para o 8º ano estudar países pobres e no 9º ano os desenvolvidos. Não existe uma conexão de uma série para outra que faça o aluno ver que a Geografia não é uma coisa linear. Outra coisa que me angustia é quando o aluno chega no 1º ano sem saber cartografia (o que ele já deveria trazer da 6ª série ou antigo 5º ano). Eu não sei o que acontece, mas chega no 1º ano eu tenho que ensinar cartografia. Eu digo a eles: “você já viu isso no 6º ano”, e eles me respondem: “de jeito nenhum!”. Eu não sei se é falha do sistema, se é falha de memória dos meninos, falta de aproveitamento do conteúdo. Só sei que chega no 1º ano e nós temos que ensinar cartografia ‘novamente’, todos os anos eu passo por isso (E-2).

Outro ponto destacado em relação aos currículos prescritos em âmbito nacional, ou estadual, é que, embora bem avaliados pelos professores, eles não podem ser desenvolvidos. Primeiro, em razão da atual carga horária reduzida do ensino da Geografia e, segundo, por não atender as necessidades dos alunos que são recebidos no ensino médio por meio de programas como o Projeto de Aceleração da Aprendizagem - Acelerar para vencer - PAV - SEE/MG:

Sigo os PCNs. No começo do ano o planejamento é feito em cima do CBCs. A gente tem as metas nesses documentos e segue da forma que é possível, com duas aulas por semana e às vezes sem nenhuma aula por semana. Quando eu avalio a qualidade dos alunos, acho que o objetivo do estado (CBCs) é bom. Se a gente juntasse o PCN e colocasse em prática, isto é, se tivesse condições para fazer isso, seria muito interessante. As condições a que me refiro são a carga horária, principalmente, pois é muito reduzida para um conteúdo muito extenso. Sem contar que os alunos chegam sem condições de pronto de se introduzir o conteúdo. Eles mal leem ou escrevem por causa desse PAV. Se você vir a qualidade do aluno, eles são semianalfabetos, mal escrevem e leem. Aí o PCN escreve para desenvolver habilidade de criticidade sobre o tema proposto e o aluno não sabe nem o que é ser crítico, como fazer crítica! Sequer tem vocabulário para entender o que está escrito no texto. Então o governo faz o PAV e o aluno chega no ensino médio e temos o PCN. Se a gente tivesse um público de acordo para receber os PCN, seria lindo! Mas o nosso público não é esse. A demanda do aluno é outra. Eu gosto do PCN, mas não temos público e condições de trabalho para isso.

Você entra nas salas de 1º colegial e eles não sabem nada de Geografia, nem sequer o básico. Então tenho que rever conteúdo e quando eu chego no final do ano, o conteúdo do 1º ano não foi atingido. O aluno vai para o 2º e não tem Geografia. Enfim, o aluno que os PCNs idealizam não existe. Ele não tem pré-requisito para desenvolver as habilidades que o PCNs propõem. Essa situação gera um mal estar e é por isso que temos vários professores de licença, stressados, pois eles têm que dar o conteúdo para o aluno e o aluno não sabe. Isso acontece em todas as disciplinas (E-4).

O PAV - SEE/MG visa a regularizar o fluxo de alunos que se distanciam do seu grupo etário devido a inúmeras repetências. Esse programa, ao conduzir ao ensino médio alunos

cujas dificuldades, herdadas do ensino fundamental, nem sempre são superadas, restringe seus objetivos à expansão da escolarização, que herda um contexto da história da educação sem investimento em formação, salários e condições de trabalho⁷. As unidades de ensino do PAV seguem um Guia de Orientação Curricular específico para esse projeto, o qual considera os PCNs e o CBC, explicita os conteúdos básicos que os alunos devem aprender durante o período em que o frequentam e se configura como uma proposta flexível a ser enriquecida com o indispensável saber do professor (GUIA – PAV, Apresentação, SEE- MG, 2009). No entanto, tais projetos não são acompanhados de outras políticas capazes de subsidiar os alunos após a passagem por esse programa, possibilitando não só a aprovação para a série seguinte ou a continuidade dos estudos, mas, sobretudo, a qualidade dos estudos necessária a todos os alunos.

Setubal ressalta que, embora possam romper com o ciclo das repetências, tais programas

por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino (SETUBAL, 2000, p. 17).

Segundo os professores, os alunos que chegam do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer - PAV são semianalfabetos, apresentam extremas dificuldades e problemas diversos. Há professores que procuram criar mecanismos de apoio, no entanto costumam admitir que não têm condições de assegurar que eles adquiram conhecimentos básicos, como entender o que está escrito num texto. Por isso, os docentes argumentam que o tempo de aprender do aluno e o tempo de o professor ensinar é insuficiente e se complica com a carga horária de Geografia; que os currículos oficiais e em especial os PCN, que servem como parâmetro para todos os alunos, desconhecem as características dos estudantes com quem as escolas têm de trabalhar; além não haver melhorias nas condições de trabalho existentes nas escolas.

⁷ Uma primeira proposta político-pedagógica que foi construída em 1994 no Brasil para atender a correção do fluxo escolar no Maranhão. O Profluxo foi seguido por São Paulo e, passando a ser prioridade do MEC, recebeu o apoio de outros estados, como Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso.

Reclamam por não existir no estado um trabalho de continuação do PAV, para que esse grupo de alunos possa seguir com maior sucesso o ensino médio. Na ausência desse cuidado, a maioria dos alunos começa a repetir o ano ou abandonar a escola por não conseguir acompanhar: “eles chegam com 15 anos no 1º ano e ficam tomando ‘bomba’ até a idade de ir para a EJA, à noite” (E-4).

As queixas sobre como trabalhar as aprendizagens com alunos de inclusão, considerando a diversidade deles que aumenta à medida em que o ensino médio se universaliza e as diferenças se tornam mais expostas de uma maneira que nunca a escola presenciou, demonstram que os professores se sentem em parte responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, pela inclusão ou não dos alunos. Essa atribuição incomoda o corpo docente, pois o professor de Geografia sabe que ele não é capaz de resolver essa situação, embora tenha consciência de que participa do seu equacionamento. A exemplo de outros projetos de inclusão, como o de ciclos, alguns estudos revelam que o desconforto causado pela supressão da possibilidade de retenção dos alunos no decorrer do ciclo parece revelar que, na verdade, ninguém sabe o que nem como fazer para que os alunos costumemente excluídos comecem agora a aprender. O que fica evidente é que não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão (BARRETTO; SOUSA, 2005).

No ensino médio saber o que e como ensinar é uma questão complexa e, se acrescentarmos o para quem se ensina no sentido social e político, a questão se agrava, pois, se antes a maioria dos alunos provinha de grupos sociais minoritários que aderiam à função propedêutica do ensino médio, com a universalização e democratização dessa etapa do ensino, grupos com outras perspectivas e cultura passaram a ter acesso cada vez maior a ele e é frequente que o modelo do currículo do ensino médio não contemple as suas demandas, o que se pode inferir pelo alto índice de repetência e evasão apontado pelas estatísticas educacionais. Por outro lado, também a formação docente carece de novos aportes para tratar essa realidade.

Os professores, ao indicarem a falta de infraestrutura para atender os alunos com o perfil dos do PAV, apontam para as mesmas dificuldades de avançar as aprendizagens que estão frequentemente associadas à origem social da clientela no conjunto do sistema escolar.

Ao estenderem as lamentações à própria dosagem dos conteúdos dos currículos oficiais, que se atêm a um nível genérico de prescrições que não levam em conta a carga

horária efetivamente designada a cada disciplina escolar, os professores nos levam a indagar sobre os critérios mesmos em que se baseiam os indicadores de desempenho das redes escolares e sobre o tipo de evidências empíricas que pode ou não sustentá-los.

A verdade é que as pressões sociais e institucionais para que os docentes deem conta da tarefa de levar o conjunto dos alunos a desenvolver competências complexas, que passam pelo domínio de conteúdos múltiplos e pela capacidade de articulá-los às situações de vida, se tem tornado uma fonte mais permanente no exercício do magistério em face das dificuldades encontradas para lograr que o conjunto dos alunos adquira conhecimentos relevantes para a vida.

Daí a responsabilizar os próprios alunos pelas suas dificuldades de aprender é um passo. Nesses termos, o argumento da falta de pré-requisitos dos alunos tem servido historicamente como um alibi para justificar o elevado número de retenções, sobretudo nos pontos clássicos de estrangulamento da escolaridade básica, quais sejam, o do início do ensino fundamental, o da passagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a 5ª série, atual 6º ano, e o início do ensino médio.

Se são grandes as dificuldades de fazer que o conjunto dos alunos que ingressam no ensino médio nele permaneça e consiga aprender coisas significativas, que levam os professores a mencionarem a falta de infraestrutura para acompanhar os estudantes, a inadequada dosagem do currículo e falta de pré-requisitos dos alunos, o que fica claro é que há conflitos entre os objetivos das referências institucionais que orientam os professores no ensino, as demandas sociais mais amplas e o perfil dos alunos. E, acrescente-se ainda, há necessidade de que os projetos que se direcionam para os diferentes tipos de aprendizagem sejam melhor situados na escola e atendidos pelas políticas educacionais do estado.

Esse conflito de objetivos institucionais e demandas sociais tem a ver com as identidades do ensino médio e permeiam as tarefas dos professores, atravessando os seus saberes, o que se expressa como uma crise, como diz Tardif (2010, p. 246) “em um contexto em que se pede aos professores para se tornarem profissionais [e passam a ser avaliados pelo desempenho profissional] no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda”. Assim, esses conflitos expressos nos relatos docentes precisam ser entendidos no contexto mais amplo de uma crise, da própria crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Segundo Tardif,

Nos últimos trinta anos, observa-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais está ficando cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores aparecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetivos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério. Valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração. Para os profissionais, esta situação se expressa através de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática (2010, p. 252).

5.2.2.2. Avaliações de desempenho docente e avaliações da aprendizagem dos alunos

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – integrou-se às reformas curriculares dos anos de 1990, assim como também foram instituídas avaliações padronizadas no ensino superior em âmbito nacional. A criação do SAEB e de seus congêneres em Minas Gerais e São Paulo contribuiu para disseminar esse tipo de prática em vários outros estados.

Para que se possa compreender as mudanças no mundo da escola, é preciso considerar o novo papel do Estado, com as decorrentes mudanças nas políticas educativas, e sua relação com as práticas das escolas, bem como a relação entre as práticas escolares e os processos sociais e político-econômicos mais amplos. Assim, nesse novo modelo educacional, a avaliação se torna um componente imprescindível das reformas educativas,

Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência ‘natural’ para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação (BARRETTO, 2001, p. 57 - 58).

Trata-se de políticas que afetam profundamente o trabalho pedagógico, principalmente nas escolas públicas (CACETE, 1999, p. 36, OLIVEIRA, 1999, p. 65; PONTUSCHKA, 1999, p.13). Há que se considerar, também, como adverte Gonçalves, que

estamos diante de uma proposta que se coloca em escala supranacional e, assim, a sua territorialidade se coloca numa escala planetária. Esse fato, por seu turno, nos remete a protagonistas que se colocam nessa escala geográfico-política de ação. É o mesmo espírito que vem comandando as mesmas propostas nos mais diferentes países, revelando que elas não emanam dessas diferentes realidades socioculturais e geográficas que são os Estados Nacionais. Se até aqui o processo de internacionalização vinha se fazendo, sobretudo no campo da economia, com as propostas de reformas no mundo da educação vemos um aprofundamento desse processo que, através da educação, tenta colocar as condições gerais de produção subjetivas (de que a educação é pressuposto) para um salto no processo de acumulação do capital (GONÇALVES, 1999, p. 74).

Embora o ensino de Geografia não seja um componente curricular avaliado na Prova Brasil ou no IDEB, pois essas avaliações se concentram em Português e Matemática, as notas obtidas afetam todas as disciplinas que compõem o currículo do ensino médio.

No estado de Minas Gerais essas avaliações passaram também a influir nas do desempenho dos professores e de cada escola da rede estadual. As de desempenho docente são realizadas na escola, por uma comissão composta pelo diretor, supervisor ou coordenador escolar, por representantes da Superintendência Regional e professores indicados por esse grupo, que avaliam cada professor de acordo com itens definidos pela SEE/MG e registram os dados no seu histórico.

Por sua vez, cada professor preenche um documento *on-line* respondendo a itens referentes ao seu próprio desempenho. Nessa avaliação já estão incluídas as notas obtidas nas avaliações institucionais da escola e nas da aprendizagem dos alunos.

Os professores de Geografia não aceitam plenamente esse tipo de avaliação a que são submetidos e, segundo eles,

Toda essa papelada, todo esse material que chega não tem significado para mim. Até mesmo nós professores vemos essas coisas com descaso. Temos raiva porque condicionam mudanças no salário e prêmio de produtividade, quando nós sozinhos não fazemos o amanhã! Eu nunca ouvi um professor dizer que a Prova Brasil ou outras do governo serviu para alcançar resultado positivo aqui na nossa prática, na nossa vida cotidiana com os alunos. Posso dizer que ficamos felizes com o desempenho demonstrado, mas isso não muda nossas atividades e o jeito dela acontecer (E-5).

Entre os motivos explicitados para a não aceitação das avaliações de desempenho está a falta de informações aos professores sobre os critérios empregados. Não obstante, há suscetibilidades maiores envolvidas no assunto, mesmo quando o docente obtém boa pontuação. O mal estar de ser avaliado parece colocar em cheque a própria identidade profissional do docente.

Entre as mudanças curriculares que ocorrem, a escola não para para informar o professor sobre isso. Isso cai até nós. Entre essas medidas eu destaco as avaliações. Primeiro, eu não sei quem está me avaliando e se quem avalia tem conhecimento da escola. Por que o que essa escola representa para mim? É como se fosse uma casa. Eu já passei 20 anos da minha vida ali. Eu tenho um amor muito grande. Não é uma simples escola que eu vou ali trabalhar; eu tenho uma história de vida, devo ser uma das professoras mais antigas hoje na escola e comecei como estagiária! Ser avaliado e estar sendo avaliado eu acho que estamos a todo o momento, em tudo na vida. Mas um colega avaliar o outro, pois é isso o que acontece! Monta-se uma equipe, se bem que eu não sei que critérios são os da escolha dos avaliadores e os critérios que são usados para me avaliar, eu nunca soube. Sei que participam a direção e alguns colegas de trabalho. As minhas notas nunca foram ruins, são consideradas boas. Os alunos não avaliam os professores (E-1).

A avaliação de desempenho docente gera um prêmio de produtividade que vinha sendo pago no mês de outubro e, com a greve da rede estadual de ensino no período de 8 de junho a 28 de setembro, os professores da rede estadual não haviam recebido o prêmio até o início do mês de dezembro. Por causa disso havia certo desagrado:

A avaliação faz parte do nosso currículo e ela é uma avaliação de desempenho que gera um prêmio de produtividade, que eles chamam de 14°. Na verdade é um prêmio por produtividade recebido em outubro e que este ano, essa produtividade foi até agora negada pelo governador, por 'chantagem', por conta da greve que aconteceu. O prêmio de produtividade depende das nossas notas de avaliação (E-1).

Embora não interfiram, me deixam chateada questões do salário, como agora a falta de pagamento do prêmio por desempenho, o chamado 14°, que o governador não deu satisfação e eu e muitos estávamos contando com esse dinheiro (E-3).

Em face do mal estar provocado pelas avaliações, os professores, de certa forma, fazem por ignorar a influência dessas medidas no seu trabalho:

Essas avaliações institucionais, eu acho que não me influenciam em nada e de maneira geral acho que é mais uma coisa do governo. Mas a gente não se inteira muito, não estou muito interessada, sigo o meu trabalho com o aluno. Eu, na minha proposta, dou o melhor de mim e me dedico a ver o que o menino tem que saber de Geografia no seu dia a dia para entender o mundo. Essas medidas não me influenciam. As medidas institucionais que rondam a escola, o meu trabalho e os alunos não me afetaram muito. Acho que eu já trabalho de acordo. Eu procuro trabalhar no conteúdo a realidade do menino e, em cima do que eu acho que o aluno vai precisar no dia a dia, trabalho com coisas que, quando ele precisar, vai saber procurar e se virar, correr atrás do prejuízo; isso tudo acaba servindo para o vestibular. Nós nunca fomos cobrados pela direção, eu e o outro professor de Geografia no ensino médio, embora tenhamos aulas e metodologias diferentes em sala de aula. Eu, como professora de Geografia, acho que é importante o aluno saber o que estamos vivenciando hoje no mundo, as questões de conflitos, questões econômicas e políticas, ele entender e se posicionar, saber por que está tendo essa confusão nos países árabes. Eles, por causa da mídia, ouvem sobre os conflitos na Europa, aqui no Brasil, sobre essa intolerância com os homossexuais. Só tem Geografia no 1° e 2° colegial na escola, então eu trabalho esses temas, o conteúdo específico, da população, da globalização e outros, e a interdisciplinaridade, com o tema

meio ambiente e o lixo. Eu atendo a demanda que acho que o aluno precisa, mas não preciso me preocupar com o que o governo quer. A escola vê que eu estou atendendo o que é importante. Eu nunca fui chamada para ouvir que eu não estava atendendo a escola (E-3).

O trabalho solitário do professor, a necessidade de informação e de discussão sobre as políticas educacionais, a necessidade de apoio para as mudanças pedagógicas são fatos comuns nos relatos do corpo docente das escolas, bem como o sentimento de que as mudanças propostas institucionalmente demandam maior carga de trabalho e de compromisso e de que as cobranças sobre a efetividade do trabalho na escola são excessivamente voltadas para as atividades dos professores sem levar em conta os seus outros determinantes. Nesse sentido, fazem coro aos sentimentos dos docentes contemporâneos de outras redes de ensino no país e no exterior (LESSARD, 2010; BARRETTO, MITRULIS, 2001; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Embora afirmem sua disposição às mudanças para melhor ensinar, façam críticas à falta de apoio pedagógico e de tempo para as reuniões com os colegas, entre os professores há a autocrítica de que ‘estão defasados’, de que precisam de ‘tempo para pensar’. Considerando as mudanças aceleradas do contexto histórico em que vivemos, eles reconhecem carecer constantemente de formação para os antigos e os novos enfrentamentos.

Em relação aos currículos no ensino médio, no caso das escolas da rede estadual, são determinados em grande parte pelo que é solicitado nas avaliações para ingresso no ensino superior e as de desempenho dos alunos, do professor e da escola. Além desses currículos prescritos, que atendem de certa forma as demandas sociais ou as novas demandas de alunos e escolas de ensino médio, verifica-se que há preocupação com a formação do aluno, seja para a cidadania, seja para o trabalho.

Esse novo contexto em que estão a escola e os alunos é mencionado em vários relatos dos professores de Geografia.

Em relação às avaliações das escolas, do desempenho docente e das aprendizagens dos alunos, a visão dos professores tende a coincidir com o que aponta Fanfani: “En muchos casos ellos [políticos y administradores de los sistemas educativos] tienden a considerar al trabajo docente como cualquier trabajo productivo y creen que el maestro produce un producto: el individuo educado. El producto del trabajo del profesor sería el aprendizaje de los alumnos” (2011, p. 272).

Entretanto, ressalta esse autor que é preciso levar em conta que a aprendizagem do aluno contém aprendizagens de outros professores, ou seja, ‘o produto’ nunca é de um único professor; que a aprendizagem não depende somente da “*performance* de los docentes”, ou seja, há uma relação complexa entre as variáveis da escola e as variáveis dos alunos (fatores sociais como capital cultural familiar, aprendizagem extraescolar etc.). Ainda, para avaliar a aprendizagem é preciso ter em conta, segundo Fanfani, que as coisas que o professor oferece para o aluno aprender ele só aprende tempos depois da passagem pela escola e nem sempre se distingue o aprendizado efêmero de outros mais permanentes (FANFANI, p. 272 – 273).

Encontramos nas entrevistas afirmações dos professores que se referem a aspectos desconsiderados nas avaliações sobre o seu desempenho; elas não consideram as relações do professor com os alunos, sua credibilidade entre as famílias, a confiança que o diretor neles deposita, seus sentimentos em relação ao trabalho, sua capacidade de resolver conflitos e as emoções que envolvem o seu tempo de dedicação à escola.

Nesse sentido, podemos afirmar que os professores de Geografia possuem referências críticas e éticas capazes de avaliar o próprio trabalho e o contexto em que atuam. As críticas feitas por eles revelam apreensão quanto a que, sendo avaliados por seu desempenho, assim como pela qualidade do ensino, se obtiverem notas baixas, seu prestígio se desfaça. Como afirma Fanfani:

al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes ni en salários y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar “la baja calidad de la docencia” . Quizás una adecuada comprensión del proceso que llevó a esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran parte los trasciende (FANFANI, 2011, p. 275).

A situação da educação está, pois, relacionada à sua história no país (que não é diferente da de muitos outros) e ao débito para com os brasileiros, professores e alunos. O que nos parece importante, quanto ao aspecto da introdução de currículos e exames nacionais, é o aumento do controle do Estado sobre as escolas e os resultados produzidos em termos do rendimento dos alunos, abrindo espaço para a existência de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 2000, p. 116).

O Estado introduz a lógica do mercado no domínio público atrelando a qualidade da educação ao desenvolvimento da competitividade entre as escolas e evocando o princípio da *accountability* como fundamento, ou seja, o de que o poder político deve prestar contas à

população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados (BARRETTO, 2001, p. 57).

Sendo assim, os professores, e quase que eles exclusivamente, são responsabilizados pela melhoria da qualidade do ensino, ou, como diz Lopes (2006), a avaliação assume o princípio da responsabilização (*accountability*) dos professores pelo projeto que se quer ver implementado e, nessa situação:

o discurso do poder nas sociedades pós-industriais se articula por meio da responsabilização (*accountability*) e da competição. Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenho) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos. O valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais. Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (LOPES, 2006, p. 46).

Diante dessas demandas políticas, sociais e culturais que envolvem o currículo, acreditamos importante articular as contribuições das análises de Tardif em relação à crise ética das profissões, mencionada anteriormente, às análises de Lopes, em relação aos propósitos das avaliações do sistema educacional.

Em um contexto complexo marcado pela crise nas profissões e na ética, no comportamento, valores e hábitos, o corpo docente tem que enfrentar a difícil tarefa de discernir, responder através de ações a essas questões na prática cotidiana, mesmo que elas não tenham sido pensadas fora da prática docente para guiar o seu agir profissional; ao mesmo tempo, nas avaliações de desempenho dos docentes, de escolas e dos alunos, os professores são responsabilizados, quase que exclusivamente, pela qualidade do ensino e do sucesso de projetos implementados. Antes de saber como agir, há que agir e ser avaliado pelas ações na prática docente.

5.2.3. Terceiro Eixo: Condições de trabalho nas E-R

O terceiro eixo das entrevistas, as *Condições de trabalho nas Escolas-Referência*, permitiu organizar em cinco categorias um grupo de referências que influenciam as atividades

de ensino, delimitam as circunstâncias pedagógicas em que se desenvolve o currículo e as condições da oferta do ensino da Geografia escolar.

5.2.3.1. Escolas-Referência e os recursos materiais e tecnológicos

São pequenas as possibilidades de contar com subsídios financeiros, técnicos e tecnológicos, entre outros recursos materiais inovadores que auxiliem o trabalho docente, e de os professores das E-R mostrarem entusiasmo por elas. Isso soa como um reclamo entre as dificuldades relatadas para realizar um trabalho mais inovador.

As atuais E-R costumam ser escolas que possuem uma razoável estrutura para atender as novas demandas. Isso se deve ao fato de serem as mais antigas, mais centrais, e, por isso, já contarem com alguns recursos, mais como resultado de conquistas anteriores, uma vez que já eram tradicionalmente reconhecidas, no conjunto das escolas da rede pública do estado, como uma referência na qualidade do ensino para a cidade. No caso dessas escolas centrais, sua fama ocorre por terem nela estudado personagens importantes da cidade e da região, e pela aprovação dos seus alunos em exames para o ingresso no ensino superior. Esses fatos são interpretados como qualidade de ensino.

As escolas centrais dispõem de maiores recursos em termos de infra-estrutura que as da periferia, até mesmo pelo tempo de existência. Relata uma professora que sua escola possui “equipamentos que outras escolas não têm. Eu tenho disponíveis projetor, vídeos, biblioteca etc.” (E-1).

Mas a mesma professora lembra que

há atividades simples que são limitadas pelas condições, como até as nossas aulas. A escola foi construída para atender só o ensino médio e hoje atende as séries finais do ensino fundamental; numa determinada época não tinha ajuda do estado, verba suficiente para a merenda escolar, por exemplo. Então a direção da escola criou a 7ª e a 8ª séries, hoje o 8º e 9º anos, para que se tivesse mais renda e, no caso, possibilitasse a merenda escolar. Hoje está acabando o ensino fundamental. Outra coisa é a quadra para atender os alunos na aula de educação física, que fica em frente algumas das salas de aula. Isso inviabiliza a aula expositiva, o exercício, a concentração e, assim, temos que partir para o exercício com o livro didático, usar um raciocínio rápido, pois não vai adiantar eu falar. O barulho da quadra inviabiliza a aula, qualquer coisa que eu possa falar, e então temos que ver alguma coisa que possa ser adequada (E-1).

Essa estratégia de introduzir o ensino fundamental para viabilizar a disponibilidade de alguns recursos para atender as demandas do ensino médio foi uma estratégia frequente das escolas, uma vez que a prioridade ao ensino obrigatório (7 a 14 anos) nas décadas passadas e

até recentemente representava, na prática, o desprovimento quase que completo dos outros níveis de ensino⁸

O diferencial entre as escolas centrais e as da periferia é representado pelos recursos que aquelas detêm. As escolas da periferia buscam obter recurso por meio do Programa Escolas-Referência, procurando seguir os critérios e atendendo as metas estabelecidas para o ingresso nesse programa. Para tanto, se empenham no desenvolvimento de projetos que façam juz ao reconhecimento devido a essas escolas.

As condições das E-R situadas em bairros mais novos da periferia da cidade são relatadas pelos professores de Geografia como inadequadas e, nos depoimentos, as queixas comuns se referem à falta de condições da biblioteca, à inexistência de sala adequada para o uso de vídeo, falta de recursos tecnológicos desde a simples televisão até o computador. Assim eles relatam:

Trabalhar nesta escola ou em outra escola da rede não tem diferença. Essa coisa de Escola-Referência é nomenclatura. Os projetos podem ser desenvolvidos em diferentes escolas, depende de outras coisas. Dizer que aqui as circunstâncias são melhores, isso não tem a ver (E-5).

Eu agora estava na biblioteca tentando mexer com a televisão para passar um vídeo sobre a China; é difícil, eu até trago atividades prontas em *power point*, mas chego aqui e não funciona o datashow. É um para a escola toda utilizar; há sempre demanda dos professores ou não funciona, então é complicado, é difícil sair da sala de aula, do livro didático (E-2).

Não há espaço físico para desenvolver uma atividade diferente com os meninos. Você sabe como é o estado, a escola tem poucas pessoas para problemas demais. A chuva prejudicou o teto da biblioteca e muitos livros e a televisão foram molhados, até as salas de aula têm goteira. A reforma é uma promessa e dizem que a verba está disponível (quase \$400 mil), mas a própria Delegacia, Superintendência Regional, não sabe como encaminhar. Tudo o que fazem volta. Não há informações sobre a infraestrutura e não sai a aprovação do projeto. Os alunos solicitam aulas com vídeo, mas eu estive na biblioteca e conversando com a responsável e não dá para desenvolver atividades com filmes porque preciso da TV, do vídeo, mas perdeu-se a televisão com a chuva. O esquema era usar a parede para exibir o retroprojektor e os vídeos (E-3).

O que se percebe, e os relatos dos professores indicam, é que mesmo as tradicionais escolas centrais da cidade também se ressentem dos recursos técnicos e tecnológicos, pois os objetos se tornam obsoletos, quebram, e não há manutenção adequada:

A escola está sem condições de passar um vídeo sequer, pois a sala de vídeo virou sala de aula. A escola abriu uma turma a mais e não tinha sala, então foi-se a sala de vídeo. Para atividades que preciso mesmo, eu trago o DVD da minha casa, a televisão carrego,

⁸ Ver a propósito ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Angela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simoes (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

mudo a TV de sala em sala. Com isso a gente perde tempo do horário, que já é pouco. O estado não te dá estrutura nenhuma. Assim, as atividades do meu trabalho são extremamente restritas, ficam restritas à sala de aula. Porque a escola não oferece o que atualmente é necessário. Antes um professor de Geografia podia até ficar com o quadro e o giz, os alunos podiam até se contentar com isso. Hoje essa situação não chama a atenção do aluno, não promove uma aprendizagem. Mas é isso que o estado oferece para nós: quadro e giz. O estado aprovou licitação para construir o teatro da escola. Mas a defesa civil interditou. A escola teria anfiteatro e laboratórios. Hoje você entra dentro desses cômodos e o que tem lá é uma pilha de caixas com computadores, entulhados com cadeiras e mesas. A defesa civil condenou e as paredes estão caindo; há necessidade de avaliar a licitação que foi realizada pelo estado. O laboratório de informática não pode ser usado, está fechado, ninguém usa. Tem o laboratório de artes, de química e o de física, o anfiteatro e a quadra de esportes. Tudo está condenado. Está tudo interditado. A direção da escola entrou com uma ação no ministério público. O dinheiro vem para pagar quem ganhou a licitação, mas o estado não fiscaliza essas obras. Nessa situação cobram do professor um trabalho diferenciado! Cobram resultado de coisas que eles não oferecem (E-4).

Entre tantos questionamentos, uma professora ressalta:

O que há de positivo em trabalhar numa Escola-Referência, o que há de bom em dar aula aqui é o fato de que aqui o governo nos testa e nas outras nem tem isso. Por exemplo, vai se lançar um projeto do EJA. Se der certo aqui, as outras escolas têm, se não der, as outras não têm, acaba nesta escola. Ou seja: a gente tem a chance de testar e ver o que dá certo e as outras escolas nem isso! **A gente tem a oportunidade de mudar e as outras escolas nem isso têm.** É pior porque nem esse mínimo o governo oferece. Mas nós temos o laboratório fechado, que nunca usamos (E-4).

Outra demanda que caracteriza a rede pública estadual é a quantidade de alunos, a falta de acomodação adequada e a falta de conforto ambiental:

no turno da tarde as salas são superlotadas e a escola não tem infraestrutura, os alunos vêm com uma energia que parece vir da temperatura. Porque Uberlândia tem isso, de manhã está mais fresquinho e à tarde é muito quente, a escola tem um ventilador que não refrigera a sala, às vezes estou em sala do lado do sol ou do barulho da quadra (E-1).

Ainda que se possa observar um esforço do poder público no sentido de prover os equipamentos e recursos pedagógicos às escolas, os relatos indicam que a dinâmica de funcionamento desses aparatos é dificultada, seja pelos entraves da própria administração, seja pela falta de manutenção dos materiais ou, ainda, pela sobrecarga de alunos a atender pela escola, ou pela falta de preparo dos docentes para o uso das tecnologias.

Pelos relatos já não parece haver, como houve em outros tempos, distinções tão acentuadas entre as escolas da rede estadual do centro da cidade e da periferia, seja na infraestrutura, seja nas condições de trabalho. O programa E-R não parece acrescentar às

escolas nem os recursos materiais e tecnológicos, nem a formação para o uso das tecnologias, que se traduziriam em melhores condições de trabalho. Nem mesmo assegura as condições de conforto básico para alunos e professores em sala de aula.

Procurando motivar os alunos, é comum o professor buscar os recursos, mas encontra uma série de entraves para utilizá-los. Observa-se, também, que uma parte significativa do corpo docente tem dificuldade de lidar com a informática:

Não temos um computador ou impressora para os professores, embora alguns colegas tenham ido para Belo Horizonte se capacitar para oferecer um curso para os alunos. Os professores organizaram um curso de informática em horário extra-turno para os alunos que desejarem. Mas a procura é pequena, pois os alunos, principalmente os maiores, já estão envolvidos com outros cursos, trabalham, fazem outras coisas (E-4)

Houve capacitação para usar essas tecnologias, mas nem todos os professores podem participar e o repasse do que aprenderam é complicado. Nem todos sabem montar ou têm tempo para organizar os aparelhos para utilizar. Na prefeitura há mais respaldo para o trabalho, mais apoio pedagógico, menos alunos por sala. No estado, as escolas estão sempre em condições precárias. Não é só esta, os colegas de outras escolas também reclamam de coisas parecidas. Assim, as condições são muito frágeis (E-3).

Lamenta-se uma professora de que “não há ajuda para trabalhar com as tecnologias. Nenhum professor aqui tem formação em informática para coordenar o laboratório de informática! As coisas estão lá, mas não há infraestrutura para usar. Por exemplo, a escola tem dois data-shows, mas onde eu vou usar?” (E-4).

Há que considerar, contudo, que há professores avessos à tecnologia:

O diário é um exemplo disso. A maioria deles usa o diário tradicional manuscrito embora um colega tenha desenvolvido um excelente programa para o diário eletrônico (...). Mas as supervisoras têm resistência ao diário eletrônico, elas se negam às vezes a assinar diário eletrônico, pois alegam que não é tão criterioso como é o tradicional. Enfim, eles não estão acostumados, não confiam (E-4).

Além da necessidade de recursos técnicos nesse tempo-espço de altas tecnologias informacionais, há que considerar também ser indispensável que o professor aprenda a utilizá-los no processo de ensino.

5.2.3.2. Apoio pedagógico

O setor pedagógico nas E-R, segundo os relatos docentes e alguns depoimentos dos supervisores e coordenadores pedagógicos, atende principalmente as questões de disciplina que permeiam as relações professor-aluno, aluno e família e questões de rendimento escolar e desempenho do corpo docente. Em face dessas demandas e do número reduzido de

profissionais nas escolas, nem sempre esses respondem às demandas mais amplas do currículo escolar, como as de supervisionar o trabalho docente e acompanhar projetos de trabalho diferenciados ou inovadores na escola.

Em relação às questões de indisciplina, relata uma professora: “busco socorro, às vezes eu até procuro a supervisão, mas quando chego lá vejo tanta gente e tanto problema que dou uma volta, esfrio a cabeça e vejo o que dá para fazer, volto para a sala (E-3).

O professor relata que pouco pode contar com o apoio pedagógico da supervisão escolar pois, esse trabalho está voltado, de uma maneira muito restrita, para as questões de rendimento dos alunos:

Quando eu falo para a supervisão, pedindo ajuda, ela não tem resposta. O papel da supervisão, o que ela faz, e eu digo isso de forma geral, porque tenho notícias de colegas de outras escolas, ela hoje anda atrás de professor cobrando nota e outras coisas. Isso não muda de escola ou de turno. Supervisão busca o rendimento da turma e quando não há, me cobra, mas muitas vezes eu sozinha não consigo. Quando reunimos para falar de rendimento e de capacitação, não resolve nada (E-2).

O que prevalece não é, portanto, o apoio pedagógico que contribua para o alcance de aprendizagens efetivas, mas um controle que se resume a exigências quanto aos procedimentos formais de avaliação que efetivamente pouco têm a acrescentar aos processos de aquisição de conhecimento. Na opinião dos professores, as propostas de trabalho articulado com outras instituições dependem, na maioria das vezes, somente da sua própria iniciativa. Essa é outra dimensão das propostas contemporâneas de colaboração e de parcerias institucionais, que responderiam pela renovação do ensino, que tem recaído sobre a responsabilidade dos docentes, como atesta este depoimento:

Eu tenho que me dispor, propor para a direção. Tenho que me locomover em busca da empresa ou instituição, por minha conta, meu tempo e disponibilidade para agendar e ser atendida numa empresa para me auxiliar em algum tipo de trabalho que essa empresa tenha também interesse. A universidade também não vem à escola oferecer qualquer parceria. Também somos nós que temos que ir até ela. Acaba que as condições da vida de professor não comportam também gerir parcerias e nem o estado faz esse papel (E-4).

Sobre essas condições, Lessard salienta:

La tarea del docente se vuelve más pesada y compleja, tanto en el aula como fuera de ella. Es un hecho que há sido documentado por los estudios realizados por las asociaciones gremiales y algunos académicos. (...). Trataba de medir con precisión el tiempo que los docentes dedicaban a diversas actividades a lo largo

de una semana de trabajo (...). Empero, lo que importa aquí es la observación innegable de que la tarea se há modificado significativamente. (2010, p. 91)

Alguns professores recorrem aos procedimentos utilizados em certas escolas privadas ou às experiências aí adquiridas para auxiliar algumas de suas práticas nas E-R. Comparando o público com o privado, não obstante essa também não ser a regra no conjunto das escolas privadas, afirma uma professora:

Então essas condições de trabalho [melhores na escola particular] me preparam e eu tento aplicá-las aqui na escola do estado. Lá [na escola particular] nos temos curso todo semestre com uma psicóloga e uma psicopedagoga para falar de aluno indisciplinado em sala de aula; na biblioteca não falta livro sobre educação, tem biblioteca, e aqui não há essas condições de trabalho. Lá nós temos reuniões mensais para saber o que fazer com os alunos que não fazem tarefa de casa, eu aprendo lá e aplico aqui. Tudo que eu sei de magistério vem de lá. A escola não é só exigente com o professor, mas com o aluno e isso faz a gente crescer (E-2).

Em se tratando do próprio projeto das Escolas Referência, os professores reiteram a falta de apoio do setor pedagógico e estendem essa condição a toda a rede estadual. Eles se ressentem da falta de esclarecimentos sobre as novas proposições referentes ao currículo e de reuniões entre os pares para encaminhamentos pedagógicos de projetos da escola:

eu me sinto órfã. Não há uma equipe de pedagogos para nos auxiliar. A equipe de pedagogos é que mais precisa do professor, pois ela chega tão mal informada que tenho, eu e colegas, que passar a informá-los sobre a escola, a história da escola, dos concursos aos quais os alunos se submetem, para auxiliá-los, mais do que eles nos auxiliam. Passamos para o pedagogo o que seria a função dele, o que ele teria que nos auxiliar. Ficamos órfãos dentro da escola. O professor não se ocupa disso [mudanças curriculares], embora saiba de mudanças, não há tempo para reunião pedagógica. (...) embora seja aparente que nada aconteceu, que não mudou; **ano a ano houve grandes transformações, mas ficou tudo muito superficial**, a gente vai engolindo, o aluno engole, a direção engole, e ninguém para para refletir sobre o caminho que estamos indo, o que queremos e o que nós estamos fazendo. Porque acho que a nossa responsabilidade é grande e temos que parar para pensar, pois lidamos com gente (E-1).

A literatura tem apontado frequentemente as dificuldades dos chamados pedagogos ou coordenadores pedagógicos no exercício da sua função de coordenação do trabalho na escola, sobretudo no que diz respeito à atuação junto aos professores das áreas específicas de conhecimento⁹. Assim como os professores de Geografia consideram que o domínio dos conhecimentos de referência da área é condição importante para o seu controle em sala de

⁹ Ver especialmente o trabalho: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. *A Formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório final. São Paulo: São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

aula, o fato de os licenciados em pedagogia não dominarem os conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos professores especialistas tende, também, a fragilizar a atuação desse profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Para acompanhar as proposições do governo e novas metas para o ensino, o professor precisa de informações, mas nem sempre elas circulam devidamente e ele geralmente não conta com uma coordenação capaz de esclarecê-lo. Mais do que falta de informações, há uma ausência de contextualização dessas proposições, dos aspectos que afetam a escola, o professor e o aluno. Além disso, o estilo gerencialista de gestão, voltado a projetos que devem atingir metas pré-fixadas e são constantemente avaliados pela administração proponente, estabelece uma competitividade entre os docentes que opera no sentido contrário ao do trabalho solidário que ele pretende incentivar. Quanto a isso, observa um docente:

Tem muita coisa chegando e quando se colocam metas (...) isso gera polêmica dentro da escola e desentendimento entre as pessoas. (...). Eu faço a minha parte e o fulano de outra disciplina não faz a dele, outro não acredita no trabalho, não há coordenação de fora e não há como o professor ser mandado por outro. Isso gera rivalidades entre os colegas e, no final, não funciona. No dia da culminância do projeto ambiental, entre os dez envolvidos fica um com tudo, sobrecarregado, e os demais olhando e isso gera situações que desmotivam. Acaba que não há interesse (E-4).

O que ressalta no depoimento a seguir é a falta de continuidade dos projetos educativos originários da administração central, embora eles possam ter produzido resultados interessantes em determinados momentos da sua implementação:

Os temas, por exemplo, como a indisciplina, o espaço físico, a questão de como atrair o aluno disperso, são questões para reflexão, assim como colocaria para discutir o que é a escola hoje, o que se pretende e todas essas mudanças que o mundo moderno e contemporâneo passou e tem passado. Nós professores estamos muito defasados. E isso ajudaria a conhecer mais a escola, os colegas. Já pensamos isso na escola, discutimos sobre isso, mas não criamos um espaço porque não temos condições dentro da rotina escolar. Aliás, uma das propostas da E-R era essa. Tanto é que em alguns momentos eu mesma fui até Belo Horizonte, participei de encontros com professores da rede, da UFMG e das propostas de mudanças curriculares, novos planos, a tentativa da escola não ser só 'conteudista' e pensar na formação do professor. Só que isso acabou caindo por terra. Hoje temos um vazio. Acho que a escola nem recebe mais verbas, e isso se acirra com o novo governo (o mesmo num novo mandato). Ele não deu continuidade, pois a E-R mantinha, mesmo on-line, um contato com professores de outras universidades que davam assistência ao professor. Hoje não tem mais o prédio que funcionava como centro de referência do professor, que tinha biblioteca, oferecia palestras e encontros presenciais que serviam de trocas de experiências; eu mesma dei palestras, me envolvi com professores de diversas áreas da região do Triângulo. O centro de referência era procurado e aproveitava-se a experiência do professor, se aproveitava o que os colegas faziam, repassavam-se atividades. Esse centro funcionou

durante o tempo do programa das E-R, funcionava junto com o centro on-line e se findou assim como a E-R (E-1).

Há também nos relatos dos professores referências a aspectos do trabalho docente que repercutem na sua autoestima ou na sua valorização profissional, como, por exemplo, estresse, falta de motivação profissional e desvalorização. Uma professora diz:

... estou vivendo um momento de final de ano e todo final de ano para o 3º colegial, nós, professores da escola pública nos sentimos descartáveis. Eu vejo que muitos professores de escolas particulares, especialmente dos cursinhos pré-vestibulares para o PAAES/UFU e ENEM, têm mais crédito. O aluno não acredita mais em você porque você é professor da escola pública. Isso fere a nossa vaidade. Você, professor, sabe do que é capaz, você sabe do que está falando, pois é um conteúdo que você trabalha há mais de anos com o colegial; domino e faço uma leitura diária. Mas às vezes o aluno te subestima. Subestima o professor por ser da escola pública. Por exemplo, ele faz um parâmetro da escola pública com a escola privada e eu fico frustrada, reflito sobre isso, não ignoro, embora tente mostrar para o aluno o meu lado até por questão de vaidade, mas não adianta, não sei se convence (E-1).

Os professores estão desmotivados e não é só por causa do salário, embora seja o principal, mas a estrutura, a falta de apoio da comunidade. Enfim, há um abandono desse trabalho ou ele é ocupado por outros que não são professores (E-4).

Em meio às disposições desfavoráveis em relação à administração da rede, os incentivos salariais não deixam de ser mencionados: “Embora não interfiram, me deixam chateada, questões de salário, como agora a falta de pagamento do prêmio por desempenho, o chamado 14º, que o governador não deu satisfação e eu e muitos estávamos contando com esse dinheiro” (E-3).

Ao que parece, o trabalho diferenciado, que constituiria marca das E-R, está mais focado na sala de aula e no trabalho individual de cada professor na sua disciplina, para o qual ele conta menos com recursos e mais com a sua própria força de vontade, iniciativa e dedicação. A recompensa pelo seu esforço vem, sobretudo, segundo os docentes, do reconhecimento dos alunos e das evidências de sucesso deles, demonstradas pelo seu ingresso no ensino superior. Ou seja: “tem as gratificações: encontrar alunos que você não se lembra do nome mas ele não só lembra do seu como reconhece que a gente fez parte da vida deles, que ajudou. Fico feliz quando eu os vejo na universidade” (E-5).

5.2.3.3. O que as E-R oferecem aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Nos relatos dos professores se observa que o horário de módulo representa um tempo para atender os alunos com dificuldades de vários níveis, ainda que longe de ser o ideal:

Eu mantenho o planejamento nas aulas e, quando aparece algum aluno que reclama, que é muito difícil, a gente tem o módulo para esclarecer dúvidas. Só que não é dúvida que o aluno traz; é mais do que isso, é a base para entender a matéria. Uma coisa é tirar dúvida, outra é você ensinar a matéria inteira, que envolve o ensino da vida dele inteira (E-4).

Para atender os que têm dificuldades não há profissionais que estejam voltados para eles na escola ou algum projeto para atendê-los. Nós, professores, temos o módulo que serve para tirar dúvidas, e todos os professores têm uma hora extra para isso; mas os alunos não ficam, ou eles pouco frequentam. Nesse módulo não há uma aula diferenciada, isso não existe, é só mesmo tirar dúvidas (E-2).

Nós temos um plantão de dúvidas que a gente diz que é o horário do nosso módulo. Às vezes aproveitamos os estagiários para esses horários, pois os estagiários não cabem na sala de aula, que mal comporta 40 alunos e já tem entre 45 e 53. Então aproveitamos os estagiários para esse momento de tirar dúvidas (E-1).

As origens das dificuldades dos alunos, considerando o processo de expansão das matrículas do ensino médio, estão ligadas à possibilidade de amplo atendimento a um corpo discente heterogêneo e plural.

Uma das dificuldades reiteradamente relatadas se refere às dos alunos oriundos do PAV:

Não existe no estado um trabalho de continuação do PAV. Juntam muitos alunos fora da faixa etária numa mesma sala e jogam para a frente, em um ano eles concluem do 5º ao 8º ano (hoje 6º ao 9º ano do ensino fundamental). Em sala eu vou tratar conteúdos que eles não sabem e eu tenho que cumprir um planejamento. Volto a dividir o Brasil etc... dou uma acelerada, mas eles não interpretam um gráfico, não sabem ler o que está ali, choram quando têm que ler o mapa etc. Não conseguem ler e entender o significado da frase: 70% da população é analfabeta. Rever tudo isso do fundamental como? Eu tenho duas aulas por semana no ensino médio. O que acontece com a maioria dos que não conseguem acompanhar: chegam com 15 anos no 1º ano e ficam tomando 'bomba' até a idade para ir para o EJA, à noite. (E-4).

Os depoimentos dos professores evidenciam dessa maneira as fragilidades dos programas de correção de fluxo, aparentemente bem sucedidos porque conseguem superar, em parte, o atraso escolar dos alunos com idade de frequentar o ensino médio, mas que são represados no ensino fundamental. De acordo com o Censo Escolar de 2009, cerca de 40% dos estudantes de 15 a 17 anos estavam ainda matriculados no ensino fundamental, ou seja, quase a metade dos que já deveriam estar no ensino médio. Não obstante, as deficiências no domínio de conceitos básicos das áreas de referência não são superadas com esses programas pontuais. Um atendimento de mais longo prazo, tal como o que reivindicam os docentes das E-R, seria importante para assegurar a esses adolescentes a oportunidade de aquisição de

aprendizagens efetivas e evitaria o processo que apenas retarda a repetência na escola básica, transferindo-a para o início do ensino médio.

É possível que alguns alunos do PAV se beneficiem dos processos de aceleração e tenham condições de se integrar no ensino médio, mas não há estudos longitudinais que permitam acompanhar a sua trajetória escolar. O mais frequente parece ser, entretanto, o que é relatado pelos professores nas entrevistas.

Na verdade, a questão da democratização do conhecimento nas E-R tem uma face mais grave. Os relatos e os dados do questionário nos permitem sugerir que as E-R, como boas escolas públicas, tal como são consideradas, para manter seus “bons indicadores educacionais” terminam por ser altamente seletivas em relação ao alunado.

Nós temos muitos alunos em fevereiro, salas superlotadas. Quando eles recebem o primeiro boletim, você observa uma evasão. Quando chega julho e agosto, que eles vêem que não vão passar, a evasão é uma coisa séria. No meu diário eu tenho entre 30% e 40% de evasão. Em agosto os alunos começam a sair das escolas da periferia e vir para cá. Esses alunos são bons. Eles não conseguem vaga aqui no começo do ano e conseguem em outras escolas. Os mais fracos das E-R saem no meio do ano pelo fato de não conseguir notas e achar que vão ‘tomar bomba’. Então vêm os alunos melhores. Temos alunos muitos fracos, que não sabem escrever e temos alunos muito bons, que vieram de escolas tradicionalmente reconhecidas pela comunidade. E esses conseguem seguir o ritmo, acompanhar. Outros, muito fracos, vêm ludibriados por ser uma escola de centro e isso ainda é uma coisa muito forte para os pais. Quando os pais veem que o aluno não consegue acompanhar, levam de novo para a periferia e nos dizem que na outra escola (de periferia) o aluno era bom, porque lá, segundo os pais, ele conseguia ir bem na escola; então ele volta para a periferia de novo. Na reunião de pais, no meio do ano, nós escutamos muito dos pais esse relato, ou seja, que os alunos não se adaptaram a essa escola.

O que a gente faz no final do ano é um conselho de classe e avaliamos esses alunos. **Ou ‘toma bomba’ ou vai para o turno da tarde. Essa é a seleção. Não existe um trabalho com alunos que não têm perspectiva. Em sala de aula eu tento fazer alguma coisa: chamo os alunos para conversar, uso exercícios avaliativos extras para ver se eles se entusiasma. Hoje eu fiz isso, tratei de problemas ambientais urbanos valendo um ponto extra, para ver se ‘acordam’. E funciona (E-2).**

Como se pode observar, há uma “reprovação branca” nessas escolas, em que os alunos com dificuldades, à medida que recebem os primeiros *feedbacks* das avaliações internas da escola, já estimam que não terão condições de progredir com sucesso e se evadem.

Por seu lado, a dinâmica que se estabelece entre os alunos das escolas mais prestigiadas e as de menor prestígio também dá mostras de como operam os processos seletivos, que atraem os melhores estudantes para as melhores escolas e devolvem aqueles

com maiores dificuldades às escolas que também têm condições mais precárias de atendimento.

Na ausência de condições que promovam uma socialização entre os alunos ou uma inclusão entre os novatos e veteranos, alguns professores de Geografia buscam conhecer os alunos pelas informações de outros professores:

Os alunos [recém-chegados] têm dificuldades das mais diversas e tudo isso depende da sensibilidade do professor para perceber no contato com o aluno. Por exemplo, chegou um aluno transferido e logo os colegas da classe começaram a dizer que ele era “lesado”. Nós temos dificuldades de saber o que realmente se passa porque os professores de Geografia só entram na sala duas vezes por semana e por 50 minutos pra menos. Então corremos atrás do professor de Matemática e de Português por eles terem mais aulas, quase todos os dias, e buscamos saber daquela turma para nos inteirar do que acontece. São dez turmas de 1º ano entre outras que se juntam no recreio e as coisas ampliam para a escola. Aí eu pergunto: onde está a inclusão? Eu mesmo respondo: no discurso. Inclusão é matéria de discurso. Um jogo que nós improvisamos na prática porque não há assessoria psicológica para o aluno (eu digo até para o professor!). Nós, todos e não só os professores de Geografia, não estamos incluídos e como vamos lidar com a inclusão? Até que nós professores de Geografia somos bons em driblar essas questões, temos uma visão crítica da sociedade que ajuda a nos posicionar, mas carecemos de profissionais que trabalhem o papel da escola e a frustração que isso nos gera. Chega professor sem experiência e é ele que fica “lesado”. É importante atender os alunos que têm limitações. Eu ofereço mais oportunidades extra-turno para que eles consigam no mínimo alguns pontos para não ficarem para trás. (E-5).

Diante da ausência de um projeto pedagógico da escola que esteja mais amplamente voltado às necessidades de toda a clientela escolar, alguns professores procuram encontrar na sala de aula modos pelos quais possam trabalhar as dificuldades de aprendizagem e de socialização. Algumas práticas tradicionais acompanhadas de compromisso, segundo a fala seguinte, parecem dar certo, porque o que se anuncia como mais decisivo, neste e nos estudos sobre o tema, é o empenho de acompanhar os alunos de perto

A escola pode ser de referência, mas não tem tratamento especial para alunos que não acompanham a aula. (...) Eu dou visto no caderno no ensino médio e isso me desgasta, mas eu preciso, passo no quadro, tiro dúvidas, corrijo e dou nota. Se não der certo, eu passo no quadro um tema para que o aluno faça outra atividade, não adianta passar dever para fazer em casa, eles não fazem e eu me desgasto, então desenvolvo atividades em sala e supervisiono. Assim eu consigo tirar leite da pedra. É desse jeito. (...) Assim, eles tiram dúvidas em sala. Eu creio que com o conteúdo você chama a atenção de alguns alunos. Os alunos que não acompanham, tem jeito de fazer alguma coisa, pois nada é impossível. Eu tento, mas eu sei que nem sempre consigo. Se tivesse tempo e mais alguém para suporte, fora da sala, para mudar os conteúdos, as atividades... Eu acho que a universidade também deveria mudar (E-3).

Uma professora busca a contribuição dos estudantes de graduação que fazem o estágio na escola, situação que também foi encontrada em outras E-R, para auxiliar no atendimento dos alunos que, no geral, é voltado ao interesse no acesso ao ensino superior. Não se trata, portanto, de retomar mais amplamente com os alunos alguns aspectos da formação geral na área que não estariam satisfeitos.

O aluno que procura tirar dúvidas é aquele que vê que ele precisa da Geografia e que vai fazer um ENEM ou um PAAES que, de alguma forma, despertou nele a curiosidade. Também, ele começa a ler jornais e revistas e surge uma questão, como terremoto, e assim as notícias, por terem uma importância para a Geografia, despertam o aluno (E-1).

Os alunos que não conseguem acompanhar satisfatoriamente os estudos “geram a própria evasão”. A escola se torna de ‘qualidade’ porque, ao desenvolver um currículo cujos conteúdos estão voltados ao ENEM/PAAES-vestibular-UFU, atende de forma focalizada aqueles alunos que perseguem esse mesmo objetivo. Os conteúdos voltados para o vestibular não diferem fundamentalmente das abordagens do programa regular das escolas e também podem propiciar uma relação com a vida cotidiana e com o mundo do trabalho. Entretanto a sua focalização na perspectiva do ensino propedêutico é mais exigente em termos da sistematização e da quantidade de conhecimentos a serem dominados, e não sobram o espaço e o tempo necessários às abordagens diferenciadas requeridas pelos diferentes tipos de alunos.

Diante das dificuldades de trabalho, os professores interagem com os alunos por meio da negociação, do diálogo e da perspectiva de aprendizagem para a vida cotidiana (E-3) e buscam motivar os alunos pelo conteúdo (E-4).

Considerando as condições de trabalho e as particularidades de cada escola, também os próprios docentes respondem a elas de maneiras diferentes, pois o professorado

é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus de ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus aspectos comuns – atividade do magistério e o assalariamento. **Nesse sentido, existem professores e professoras, professoras e professoras.** Os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos. (...) Parafraseando Jennifer NIAS, pode-se afirmar que o professor é um sujeito sócio-cultural e parte desse sujeito é o professor (TEIXEIRA, 1996, p. 181) [grifos nossos].

Também, em relação aos saberes que utilizam os docentes diante das características do trabalho e do local onde trabalham, lembramos, como Tardif, que

no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no ar: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2010, p. 11)

5.2.3.4. Os turnos escolares, as mudanças no comportamento docente, as expectativas dos alunos diante dos objetivos do ensino médio

As E-R oferecem Geografia no ensino médio nos seus três turnos, sendo o ensino médio regular geralmente nos dois turnos diurnos. Como foi visto no questionário, nem sempre os professores conseguem em média 12 turmas de alunos ou 24 horas de trabalho semanal no horário de uma mesma escola e, então, buscam completar a carga horária de um cargo de docência em outros turnos, outras escolas e níveis de ensino.

A experiência com o ensino médio e com várias turmas e turnos escolares, trazida pelos relatos dos professores, informa sobre suas expectativas em relação ao comportamento dos alunos nos diferentes turnos escolares e as expectativas dos alunos sobre o curso.

Sobre essas variações, a maioria dos docentes concorda com a afirmação de um deles: “O que eu vou ensinar para cada turma e em cada turno muda” (E-3).

Assim exemplifica uma professora:

Eu tenho turmas de colegial na manhã e duas à tarde; nos anos anteriores tinha também o noturno. E muda tudo de um turno para outro. Quando eu era mais jovem, trabalhar no ensino médio noturno era uma beleza, eu tinha mais energia, tentava estimular, trabalhava com música, com questões do vestibular, puxava os alunos. Eu acredito que o profissional também vai se cansando e aí, chegando a noite e encontrar os alunos cansados e eu também cansada, não dá, dá sono. Então, eu podendo decidir, escolhi a manhã e a tarde e puxei mais aulas da manhã. Pessoalmente, me sinto melhor, gosto de acordar cedo, minha energia é outra, meu pique é outro.

As expectativas em relação aos alunos mudam de acordo com o turno. Eu questiono até o horário: sete horas é muito cedo. Essa moçada, o aluno fica envolvido até muito tarde no computador, não dorme o suficiente. Estamos (o sistema escolar) ferindo a natureza dos jovens. Eu acho que o horário de funcionamento da escola não deveria ser antes das oito horas. A escola tem que mudar a partir daí (E-1).

Não só os professores, mas também os alunos dos diferentes turnos têm expectativas diversas sobre o ensino médio e essas vêm mudando:

As minhas expectativas em relação aos alunos, e as diferenças dos turnos, ou a própria expectativa dos alunos de cada turno são diferentes e mudaram muito. Antes o aluno da manhã tinha como obrigação (não sei se posso usar essa palavra), mas ele só estudava. Hoje o aluno do turno da manhã e da tarde trabalham e às vezes os alunos da noite não trabalham. Nesses 20 anos de trabalho eu percebi essa mudança no ensino médio e nas expectativas dos alunos. No início de carreira eu convivia com alunos do noturno que, no geral, eram pessoas mais velhas. Agora o aluno do noturno é jovem como o da manhã, tem a mesma idade, mas a maioria trabalha. No caso desta escola, no turno da manhã há alunos que trabalham na zona rural, na roça com hortaliças, plantando abobrinha, chuchu etc. e eles vêm de Martinésia e de outros distritos do município de Uberlândia. (E-1)

Em outras escolas se conserva a expectativa de que o turno da manhã é que tem alunos mais voltados para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, observa uma professora:

De manhã os alunos são muito melhores e uso uma expressão para explicar isso, eles estão mais ‘domados’ para o estudo. Os melhores alunos do 9º ano vão para o turno da manhã e os outros que não querem nada, que não querem estudar, ficam no turno da tarde. Os nossos primeiros anos da manhã têm os alunos mais aplicados e sabemos que eles vão terminar cada ano, vão dar resultado para a escola, e sabemos que a escola vive de resultados quantitativos. E aquele mais relapso e com mais dificuldades, ele fica no turno da tarde. (E-2).

Há escolas que realizam as matrículas apenas de alunos que residem na área de zoneamento da escola. Outras escolas não seguem esse critério, aceitando matrículas de alunos para o ensino médio independentemente da localização do bairro em que residem, e as transferências entre escolas, desde que haja vagas, ocorrem entre os vários setores da cidade. Segundo alguns professores, por esse critério resulta que passa a haver uma seleção dos alunos em que os que têm acesso ao ensino médio da manhã já estão na escola desde o fundamental e, portanto, seguem melhor o ritmo da instituição pelo conhecimento que têm da sua cultura. Já os que têm acesso ao turno da tarde, por meio da sobra de vagas, estranham a nova escola e nem sempre superam as dificuldades em virtude da mudança da cultura escolar a que estavam acostumados no ensino fundamental.

Pelos relatos docentes, observa-se que no início do ano é feito um planejamento curricular em cada área de conhecimento e em cada disciplina do ensino médio, que é comum para todos os turnos, visando a contemplar formalmente os objetivos do projeto político pedagógico da escola. Entretanto, a maioria dos professores afirma que “não tem como segui-lo fielmente na sala de aula. À tarde pode até seguir, mas no noturno não. O plano de aula da

manhã se aproxima do da tarde, mas eles são totalmente diferentes do noturno. Se não for assim, não dá para atender minimamente os mesmos objetivos” (E-1).

Essas observações indicam que os professores procuram modificar as abordagens segundo os turnos e as características da clientela e existe, entre alguns deles pelo menos, a preocupação de, embora trabalhando diferentemente nos diferentes turnos, atender os objetivos básicos do ensino médio.

5.2.3.5. A carga horária semanal da Geografia e das demais disciplinas na organização da escola, o conteúdo e a sua compreensão

A carga horária destinada ao ensino de Geografia é uma condição limitadora, segundo os docentes, do seu trabalho no ensino médio. Como visto nos dados do questionário, os professores de Geografia têm poucas aulas semanais, muitas turmas e turnos escolares e, muitas vezes, lecionam em outros níveis de ensino e em outras escolas.

Eles destacam, em primeiro lugar, que a carga horária é muito reduzida para um conteúdo muito extenso, ou seja, ela acaba por definir o conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo (E-4). Lembramos que a carga horária em cada um dos três anos do ensino médio não é igual em todas as escolas da rede pública.

Antes da introdução da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio, todas as (11) E-R ofereciam Geografia nos três anos de curso: no mínimo duas aulas semanais de Geografia por turma de 1º e 2º anos e, nas turmas de 3º ano, três aulas por semana. Em algumas escolas a disciplina chegava a ser ofertada quatro vezes por semana.

Para o arranjo da carga horária em face da introdução de novas disciplinas no currículo, em 2010, a Geografia não figurava mais no 3º ano do ensino médio e a maioria das escolas já havia diminuindo a oferta do ensino da Geografia para duas e três aulas semanais, respectivamente para o 1º e 2º ano. Assim, se antes o aluno tinha em média, no mínimo 3 aulas de Geografia por ano durante os três anos do ensino médio, no novo currículo ele terá uma aula e meia por ano nos três anos do curso.

Em segundo lugar, a carga horária de Geografia não é suficiente para atender a necessidade de compreensão pelo aluno de aspectos do programa que requerem conhecimentos prévios de outras disciplinas. Às vezes, essa situação se agrava, quando disciplinas afins, como História, não são oferecidas.

O estado tem uma carga horária incompatível. Temos duas aulas por semana, quando elas são dadas, e sem um suporte, como o da História. Por exemplo, com os meus alunos do terceiro ano eu tenho que parar o conteúdo, porque eles não têm aula de História, como eu vou explicar a velha ordem mundial se ele não sabe da 1ª guerra mundial, como ocorreu, como eram as divisões dos territórios em 1945 e por aí vai... Tenho que voltar e retomar tudo das explicações. Temos esperança que isso mude. Algumas escolas não têm Geografia e outras não têm História (E-1).

A carga horária semanal e a insuficiência de discussão sobre abordagens que contemplem os diferentes turnos escolares e o perfil dos alunos constituem constrangimentos a que o sistema escolar pouco tem respondido.

A carga horária semanal é mencionada particularmente como um limite para os professores de Geografia atenderem as demandas sociais, curriculares e darem conta das avaliações institucionais, internas e externas, e ainda orientarem os alunos que encontram dificuldades.

As condições de trabalho aqui relatadas e encontradas nas escolas da rede estadual contribuem para dar, ao modo como o professor desenvolve suas atividades ou seu trabalho de ensinar, uma feição particular que vem carregada das emoções suscitadas pelas tensões que elas provocam. Ao mesmo tempo, essas condições configuram as características pelas quais cada escola é identificada.

As referências ao trabalho docente produzidas por essa conjuntura podem ser entendidas pelo que as escolas oferecem em relação aos recursos materiais, tecnológicos, pedagógicos e humanos e, para além dessas, pelas características que resultam da dinâmica gerada em cada escola compondo suas características próprias: no atendimento dos alunos, no arranjo dos turnos escolares e da carga horária das disciplinas, a qual tem a ver também com a história da escola, do seu corpo docente, das relações entre os pares, do perfil dos alunos, entre outras.

O ensino médio dessas E-R está longe de possuir as condições estruturais necessárias à qualidade do ensino dirigido aos adolescentes que terminam a educação básica. A qualidade do corpo docente, no entanto, dá conta em termos da formação na área de referência do conjunto de aprendizagens que os alunos devem adquirir em Geografia. Faltam, no entanto, projetos mais claramente direcionados às diferentes demandas do conjunto de alunos.

5.2.4. Quarto Eixo: O ambiente de aprendizagem escolar

Este eixo nos permite conhecer as relações institucionais e interpessoais que permeiam as referências com as quais os professores trabalham para o desenvolvimento do currículo. Sobre o ambiente de aprendizagem agrupamos cinco categorias: os projetos institucionais, como os GDPs e PEA; o trabalho compartilhado na escola; as atividades de rotina em sala de aula; as interações dos professores com os alunos; o corpo docente, a relação entre os pares e o perfil dos alunos.

5.2.4.1. Projetos institucionais como os GDPs e Pea

Pelo material analisado das entrevistas, pode-se afirmar que todas as E-R participaram ou estão participando de projetos ou programas que integram o Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP. Uma professora destaca sua participação no Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude ou GDP-Peas (E-1); duas delas (E-3 e E4) concluíram seus projetos tendo o meio ambiente como tema; outros dois professores (E2 e E-5) estão com os projetos aprovados e devem iniciá-los no próximo ano, em 2012.

O GDP, concebendo o desenvolvimento profissional como um processo dinâmico e coletivo, induz os professores a recorrer às suas próprias experiências profissionais, às demandas das escolas e interesses dos alunos para propor projetos que podem receber apoio técnico-científico e recursos financeiros. Implica uma maneira de trabalhar na escola que não é aquela de sua organização tradicional historicamente constituída.

A professora que participou do projeto Peas - Juventude (2008) enfatiza a importância da interação entre os professores da rede pública, a troca de experiências sobre realidades distintas das várias regiões do estado e atribui a esse programa uma oportunidade para os professores se atualizarem e estabelecerem outras referências para o seu trabalho, principalmente no que tange à relação entre professores e alunos.

Sobre os outros quatro professores entrevistados, os dois que já concluíram os projetos do GDP não se referem ao projeto como algo que foi relevante para si ou para a escola. Uma professora, que foi inclusive a coordenadora do projeto, enfatiza suas dificuldades para desenvolvê-lo e as expectativas frustradas, mencionando, entre elas, o fato de a escola até o momento não usufruir dos benefícios ou recursos almejados na realização desse projeto.

Dos outros dois professores que estão com projetos do GDP aprovados, um deles aguarda com entusiasmo a chegada dos recursos para iniciá-lo; outro pondera que, como os

recursos chegaram no final do ano, o grupo não vê possibilidade para desenvolvê-lo, e assinala:

Para este ano, estamos em novembro, está previsto um trabalho de campo que não vamos conseguir cumprir nem até março. Então vamos devolver os seis mil reais que vieram do governo para esse propósito. Esse projeto no momento se torna inviável porque não temos tempo para ir a campo esquematizar a visita, reunir a equipe de professores, decidir onde vamos e apresentar proposta sobre o que é interessante para a equipe de professores e seus alunos e o que cada um define desenvolver como propósito” (E-5).

Essas situações, ao mesmo tempo em que demonstram que há uma potencialidade inovadora na natureza dessas atividades, indicam também as dificuldades no seu desenvolvimento na rede de ensino. O potencial desse projeto pode ser observado numa escola em que uma parte do corpo docente é avessa às inovações tecnológicas e a outra parte não só acredita nesses recursos, como assumiu esse tema para desenvolver no projeto do GDP. A professora de Geografia participa dele com entusiasmo, com o objetivo de sair das atividades rotineiras e proporcionar aos alunos as atividades que desenvolve em escola particular, em que: “Amanhã, com a notícia dos 7 bilhões de habitantes na Terra, eu vou abrir o computador da sala de aula, acionar a internet na hora junto com os alunos para ver/ler com eles essa notícia e já estou com um texto preparado sobre esse fato. Eu abro a notícia e discuto-a na hora!” (E-2).

O tempo escasso para reunir os colegas, elaborar e discutir o projeto em conjunto, a falta de remuneração pelo trabalho extra que é gerado, a burocracia e os prazos pouco flexíveis para a realização das atividades propostas são aspectos mencionados como dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolvê-lo, tanto para aqueles professores que criaram um GDP na sua escola e aguardam para desenvolver o projeto como entre os que já realizaram o projeto proposto.

Um dos professores cujo projeto está com a implementação atrasada pelo fato de os recursos terem sido liberados com atraso comenta:

ter um projeto é uma carga. Não tem remuneração. O tempo do trabalho dobra, é extra. Escrever um projeto, discutir com os colegas requer tempo. Ter por princípio a construção coletiva é importante e demorado. (...) Embora exista um trabalho colaborativo na escola, um trabalho interdisciplinar, no caso com o meio ambiente, é muito envolvimento, trabalho e pouco tempo (E-5).

A professora que coordenou um projeto também salienta esses aspectos:

A maioria dos professores não tem tempo, só um ou dois se envolvem com o projeto. Acaba que você faz, se sobrecarrega para dar conta porque envolve a escola toda... você dá um jeito, assume todas as tarefas, pois tem prazo para cumprir, se não o dinheiro não vem. (...). Você acaba deixando sua vida pessoal de lado para terminar e enviar... e apresenta o trabalho. Depois, pela exaustão não quer saber de mais nada, desmotiva fazer outro trabalho. Na hora que vem outro projeto, as pessoas não querem entrar. Essas tarefas são por etapa e recebemos por internet. Você coloca um projeto no GDP e tem que seguir passo a passo, tem o prazo das tarefas que eles mandam para a escola pela internet. As tarefas são de acordo com o conteúdo, mas o professor não tem motivação, porque é trabalhoso demais e não tem tempo disponível. Tem que abrir mão de muita coisa. (...) Embora eles paguem por seis aulas, se utiliza muito mais que seis horas. É o coordenador que recebe e não os demais, então os outros não têm motivação para realizar ou participar. Não há motivação, só desgaste muito grande (E-4).

A sobrecarga de trabalho na escola gerada pelo projeto e a remuneração apenas do coordenador do grupo geram, portanto, dificuldades para mudar a cultura tradicional da escola e desmotivam os participantes. Essa professora salienta também que a política do governo não considera o despreparo do professor em relação à sua formação, as dificuldades de trabalhar a interdisciplinaridade e explica que uma parte do corpo docente não se inteira dos PCNs e do significado do tema meio ambiente como tema transversal que deve ser desenvolvido junto com algumas disciplinas para se criar um projeto. Outros professores não são licenciados e, como profissionais liberais, independente de suas competências, carecem de uma visão mais ampla dessas ações para um maior envolvimento com a educação:

Em seis horas por mês você não organiza um projeto com o envolvimento dos professores de diferentes conteúdos. (...) Quando o governo pensa nesses projetos para a gente realizar na escola, precisa ver quem é o público que vai desenvolver esse projeto. Isso precisa ser analisado! (E-4).

As questões do tempo para a realização do proposto e da formação pedagógica dos docentes para realizar trabalhos interdisciplinares, estão relacionadas à necessidade do trabalho colaborativo entre as áreas para a elaboração e a realização do projeto. A própria remuneração para realizá-lo passa a ser também uma reivindicação, na medida em que há um grande acréscimo de horas de trabalho na escola que as rotinas tradicionais não contemplavam. Esse tipo de trabalho, por sua vez, envolve a cultura docente e a estrutura escolar, porque se trata de atividades de alunos e professores que demandam outra ordem na escola e, no horário de trabalho, acarretam a movimentação de alunos, barulho e trocas de espaços, o que rompe com a organização tradicional da sala de aula. Esses projetos demandam, portanto, uma nova organização do tempo e do espaço na escola para construir

não só o projeto, mas os vínculos entre docentes de áreas diferentes, acostumados, em suas salas de aulas, a organizar de forma solitária os seus conteúdos.

Também parece, pelos relatos, que são poucos os professores que relacionam as atividades desenvolvidas no GDP às atividades que desenvolvem rotineiramente em sala de aula. Uma professora relaciona uma atividade que desenvolveu em sala de aula que caminhou paralela à elaboração do projeto do GDP. Outra acentua que sua participação no Pea-Juventude, em formação continuada, contribui para suas atividades e relacionamento com os alunos.

O quadro descrito também é apontado nos estudos de Figueiredo (2007), ao analisar o PDP e a configuração do currículo nas Escolas-Referência. Nesse estudo os professores

questionam a forma de apresentação e o tempo de implementação do programa, assim como a burocracia, a disponibilidade de verbas e a avaliação, que não correspondeu à flexibilização da proposta do programa. Revelam crenças, anseios e conflitos que devem ser considerados pelos gestores do programa para efetivação das mudanças pretendidas no sistema educacional mineiro, tendo em vista o investimento e a confiança depositada pela Secretaria Estadual de Educação nesta modalidade de capacitação em serviço. (FIGUEIREDO, Resumo/dissertação, 2007).

Mesmo diante das expectativas e dificuldades apresentadas, há entre alguns docentes a postura de busca por novas maneiras de aprender, ensinar e conviver com os pares e com os alunos e, na rotina do trabalho, eles demonstram essa preocupação com as boas práticas e em saber se as suas estão adequadas: “fico preocupada se isso é bom (...) tento dar o máximo de mim” (E-3). Afirmam que é importante realizar atividades na escola junto com os pares.

Ao que parece, há necessidade de adequar o tempo-espço do currículo escolar às demandas de um trabalho colaborativo, oferecer um acompanhamento mais próximo do trabalho docente, numa perspectiva que enfatize mais a formação e menos a avaliação docente e que contribua para mudanças na cultura escolar.

Esses projetos específicos, segundo os professores, conflitam com outros que decorrem das atuais políticas educacionais, que também criam novas demandas e requerem tempo, disposição e motivação dos docentes.

Além de alterar a rotina das duas ou três aulas por semana e da programação do conteúdo, esses projetos também são alterados em função das avaliações externas que medem o rendimento dos alunos.

Diante do tempo escasso, da sobrecarga de tarefas e das dúvidas sobre como encaminhá-las da melhor forma, o professor prefere desenvolver seu trabalho individualmente. Essa situação, como se observa nos relatos, o faz sentir-se desamparado, crítico e resistente às novas demandas. Isso equivale ao que Lessard destaca:

Este crecimiento de múltiples actividades periféricas, así con ciertas incursiones en actividades centrales de la institución permiten explicar el agotamiento de los docentes y el discurso sobre el incremento de la carga laboral. El grito del corazón de más de uno en el sentido de que la escuela y su trabajadores necesitan oxígeno expresa ese sentimiento de sobrecarga y de imposibilidad de responder a todas las demandas y todas las expectativas. También hay que ver en esto un mecanismo de defensa de las actividades centrales de la escuela contra la proliferación de las actividades periféricas y su intromisión en las actividades cotidianas de los docentes (LESSARD, 2010, p. 95).

O ambiente de aprendizagem está intimamente ligado às condições oferecidas para o trabalho do professor e, como afirmado por Vaillant (2007), constitui-se de ingredientes para o desenvolvimento profissional.

Analisando as condições do trabalho dos professores no Canadá, Lessard (2010, p. 91) destaca que as tarefas docentes se modificaram significativamente e se encontram mais pesadas e complexas, tanto na sala de aula como fora dela. O autor assim descreve a realidade que os professores expressam:

Los docentes viven su profesión como si se la atacasen por todos lados con demandas múltiples y contradictorias (incluida la de autonomía). Por un lado está la tradición de la profesión: un docente maneja una clase y transmite un saber disciplinario; lo hace solo, ayudado por un conjunto de rutinas probadas y ejerciendo su juicio discrecional. (...). Por otro lado le piden, ejerciendo cada día mayor presión sobre él, que se adapte a los múltiples cambios (cultura de los jóvenes, pluralismo étnico y religiosos, explosión de la masa de conocimientos, nuevas tecnologías de la comunicación, cultura popular de masas, exigencias de padres usuarios y consumidores escolares, etc.) y que innove en su práctica pedagógica, que mezcle alumnos de distintos cursos y que explore la interdisciplinariedad, que para ello trabaje en equipo, que integre las nuevas tecnologías al aula, que haga trabajar a sus alumnos en proyectos, que sea más exigente (transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias) y que logre que apruebe la mayor cantidad posible de alumnos (lucha contra el fracaso y el abandono escolar). Debe asimismo cooperar con sus colegas (...). Al mismo tiempo, a ese docente se le restringe o redefine la autonomía profesional (...). finalmente, el docente lucha también por conservar su *status* (...) (LESSARD, 2010, p. 102-103).

Em socorro à situação semelhante da profissão docente em Minas Gerais que advém do desenho das políticas educacionais, a Secretaria da Educação propõe oferecer a formação continuada por meio de programas, como é o caso do projeto das Escolas-Referências e do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), com os GDPs. O conceito de grupo

operativo pressuposto nos GPDs, ao mesmo tempo em que atende o indivíduo, é também movido por uma equipe, da qual a escola participa como lócus da formação. Trata-se de uma perspectiva de formação docente que busca aproximar a abordagem individual da abordagem colaborativa, acentuando mais a segunda, pois a formação continuada de docentes nessa perspectiva visa à consolidação de grupos de estudos, à produção coletiva, envolvendo os professores nos processos escolares, na elaboração de projetos pedagógicos relativos às questões curriculares e na formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional. Ela pode ter como principal responsável o coordenador pedagógico ou a própria escola. São esses os traços que marcam os projetos das Escolas-Referência.

Por outro lado, a perspectiva colaborativa busca desenvolver a formação docente nas escolas por meio de equipes pedagógicas, ao contrário da formação individualizada centrada no sujeito professor, quer para ir além da técnica e dar sentido à docência, possibilitando refletir sobre a ética e a política (HARGREAVES, 1995), quer para suprir o ‘déficit’ de uma formação inicial considerada insuficiente, quer para incidir sobre as características pessoais de cada ciclo da carreira docente.

Não obstante, como se pode verificar, esses GDPs parecem ter-se desenvolvido mais em outras diretorias regionais, tendo o município de Uberlândia pouco se integrado a esse programa em específico.

5.2.4.2. Trabalho compartilhado com os pares

Os professores de Geografia, embora expressem que é importante realizar atividades na escola junto com os pares, revelam pouco envolvimento com atividades desenvolvidas em conjunto com colegas de outras áreas. Quando ocorrem, essas interações se realizam principalmente entre os professores da própria área de ciências humanas, como as referentes ao planejamento para o trabalho de campo, atividades interdisciplinares que resultam em atividades teatrais, paródias etc.

Um trabalho de campo surge, por exemplo, do conteúdo referente à questão do transporte:

ao mesmo tempo a televisão estava mostrando o debate do uso da bicicleta, a questão da mobilidade, a melhoria do fluxo de carro, a questão da poluição ambiental. Os alunos fizeram pesquisa na rede Internet. Nesse contexto eu passei as ideias para um projeto junto com o professor de História e a gente programou um passeio, que foi possível ser feito a pé com os alunos até o rio Uberabinha (E-3).

Outro trabalho, com a questão do lixo urbano, resultou numa visita às margens de um rio urbano e envolveu 500 alunos, professores de diferentes áreas e, para isso, “o recurso foi a empolgação dos alunos e o tempo dos professores, a disponibilidade de pensar o que fazer para não virar um simples passeio, e a direção nos apoiou” (E-5). Da mesma forma são feitos projetos que levam os alunos a lugares mais distantes, por exemplo, no museu dos dinossauros em Peirópolis, os quais demandam maior tempo de elaboração e execução. Existem visitas em campo que são organizadas por apenas um professor que vai em busca da articulação com uma empresa (*shopping*, engarrafadora e distribuidora de refrigerantes *Coca-cola*).

São raras as atividades desenvolvidas conjuntamente pelo corpo docente ou envolvendo o interesse da escola e/ou comunidade e que fazem parte do projeto político-pedagógico. Algumas envolvem diretamente o professor de Geografia, como o cinema:

A contribuição da imagem para assimilação do conhecimento geográfico é uma atividade que eu desenvolvo, sem ‘custeios’, sou eu e os alunos do 3º ano; às vezes conto com ex-alunos que gostam de dar sua contribuição, e conto com a participação de estudantes que estão no curso de História ou de Geografia. Essa atividade envolve outros professores, como o de Artes, Literatura, História, Sociologia. Ela acontece fora do horário de aula. É cada vez mais difícil achar um horário para encaixar a atividade porque os alunos já fazem o pré-ENEM, o PAAES, o pré-vestibular (este último deixou de existir para a escola pública, mas ficaram o ENEM e o PAAES). Com esses cursos que os alunos já fazem, para nós, da escola pública no ensino médio, é muito complicado esticar mais um pouco o horário ou oferecer outras atividades extras. Essa atividade contribui com a reflexão, especialmente para o conhecimento dos alunos de 15 e 16 anos porque é mais prazeroso aprender. Na escola é muito complicado ficar só no na base do livro e explicação, discursos. Acho que o uso de linguagens e imagens facilita o nosso trabalho de ensino-aprendizagem. Trabalho com filmes, para abordagem do oriente médio eu escolho aqueles que já passaram no circuito nacional (E-1).

A feira cultural é uma atividade que, com maior ou menor envolvimento, tem lugar em todas as escolas e culmina em um evento que agrupa aquelas que mais se destacam. Nela são expostos e apresentados trabalhos elaborados pelos alunos, orientados pelos professores. Uma das escolas públicas conta com a participação coletiva dos professores e, em cada realização, foi se ampliando o apoio dos pais, ex-alunos e da escola. Os trabalhos foram sendo mais elaborados e

a feira cultural não é mais uma das atividades da escola, ela é um evento na cidade. Esse evento é importante e traz muita gente para conhecer, ver os trabalhos dos alunos. Por ela circulam alunos e ex-alunos, passam jornalistas e políticos, os amigos, os pais. É uma semana de apresentações dos alunos da escola (E-1).

Outra atividade que conta com a participação do corpo docente dessa escola é a ‘Corrida de Orientação’. Embora planejada e programada na escola, ela é realizada fora do ambiente da sala de aula, em um espaço aberto. Os alunos exercitam a cartografia, por exemplo, aprendem a fazer uso dos mapas, a fazer a leitura, a identificar tipos de vegetação, de relevo e a chegar ao objetivo proposto, chegar a algum lugar obedecendo a regras. Essa atividade começou em 1997, iniciada por uma aluna da universidade que fazia estágio e foi abraçada pela professora de Geografia, depois por outra e, hoje, conta com a participação de professores de várias áreas do conhecimento e faz parte do calendário da escola. Recebe a ajuda de cartógrafos do exército para desenvolver o trabalho com os mapas; dela participam ex-alunos como equipe de apoio, alguns dos quais estão na universidade e fizeram ou fazem Geografia e outros seguiram a carreira militar.

As atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto com outros professores e com a escola parecem ser aquelas que a escola já construiu ao longo da sua história e que constituem, há certo tempo, o seu projeto pedagógico, como a feira cultural, presente em várias escolas, ou a corrida de orientação e o cinema. Os trabalhos de campo, embora sejam uma atividade importante e envolvam o contato entre o corpo docente de áreas afins, estão entre as atividades que são comuns nas áreas de ciências Humanas e Biológicas.

As atividades compartilhadas são, portanto, raras, assim como as que envolvem proposições inovadoras, como as que podem ser geradas no âmbito dos GDPs. Os professores afirmam que “as atividades com os alunos são as rotineiras, pois somos uma escola sem muitos recursos” (E-2); “na maioria dos trabalhos que eu desenvolvo não existe a participação de outras disciplinas, (...) são poucos os professores que vão além da sala de aula, que trazem novidades, projeto novo e que façam algo interdisciplinar, isso é muito raro!” (E-4); e, para isso, “considero muito importante, as reuniões pedagógicas, por equipes (...). Mal conhecemos o colega da própria área” (E-1).

Há entretanto, que considerar também que existe, na maioria das E-R um clima institucional que, ao atrair os melhores alunos e um corpo docente qualificado, produz interações de trabalho que parecem favorecer um ambiente mais propício à aprendizagem, ainda que essas interações estejam longe de ser aquelas dos ambientes de trabalho colaborativo tão defendidas na literatura atual (HARGREVES, 1995; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2011).

O contato entre os professores no ambiente escolar se limita a alguns momentos na ‘sala dos professores’, nos intervalos das aulas e as trocas informais entre colegas, pois a maioria deles se vê pressionada pelas atividades escolares e pelas exigências da sua disciplina. Sem dispor de tempo e de espaço para se inteirarem de atividades que saiam da rotina, há professores que tendem a atribuir a responsabilidade ou a viabilidade de realização de qualquer trabalho de maior fôlego ou inovador na escola, à existência de recursos externos. Assim, eles se justificam e tendem a se restringir a atividades rotineiras porque também se dão conta de que muitos dos programas e projetos propostos pela administração esbarram na questão da continuidade. Lembrando os projetos como o dos GDPs das E-R, do centro presencial de referência para o professor e do centro *on-line*, relata uma professora: “tudo se acabou, não se ouve mais falar. E a justificativa, simplesmente é que não tem verba! Terminou um governo e começou o novo governo que não deu continuidade aos projetos nesses últimos cinco anos” (E-1).

No decorrer da realização dessas atividades, ou para que elas aconteçam, pode-se observar pelas ações relatadas pelos professores que os saberes docentes vão se adequando aos diferentes contextos. As atividades que o professor desenvolve no seu trabalho de ensinar não comportam uma racionalidade restrita, ao contrário, dependem da criatividade e do improviso, pois o inusitado sempre ronda suas ações entre um conjunto de alunos em sala de aula ou na escola (FANFANI, 2011).

São as atividades realizadas com outros docentes e com os alunos que apontam para a possibilidade de ‘sair da rotina escolar’, pois elas exigem outras maneiras de organizar o ensino no ambiente escolar. Entretanto, as práticas que predominam estão voltadas às atividades de ensino da própria disciplina. Mesmo os professores admitindo que a Geografia tem um princípio interdisciplinar, que os currículos prescritos ressaltam a interação entre os componentes e seus conteúdos escolares, a ideia de um currículo integrado ainda é uma questão a ser enfrentada.

5.2.4.3. Atividades de rotina em sala de aula

O trabalho de rotina em sala de aula conta com o livro didático como principal referência cotidiana, mas inclui atividades diversificadas propostas pelos professores, visando às vezes o aluno individualmente e às vezes o grupo.

Os professores desenvolvem aulas expositivas e participativas, que buscam, na exposição de um tema, um diálogo com o aluno (E-5). Essa abordagem tradicional das aulas,

que é absolutamente predominante nas escolas de educação básica, e que também é a regra no ensino superior¹⁰, faz parte da experiência do professor ao longo de toda a sua própria escolaridade e tende a ser reproduzida no seu exercício profissional.

A aula de tipo expositivo também visa a estabelecer um diálogo, em certo sentido, mais adequado com os alunos, pois, como relata o professor:

Sabemos que nem sempre os alunos têm condições de dar conta de absorver tudo que está escrito que eles devem desenvolver. Então, nós temos que recuar com o conteúdo, em quantidade, selecionar para que seja possível eles compreenderem menos quantidade e melhor. Isto se deve também porque nós temos alunos do PAV, e aí o governo põe esse aluno cheio de dificuldades e problemas para a frente, nas séries seguintes, mas não propicia a eles um tempo para assimilar e eles não sabem escrever. Então, se eu peço um relato, ele não vai conseguir escrever, se eu pedir para ler, ele não sabe. E o tempo corre e é pequeno para mim com duas aulas e para ele com todas as demais disciplinas. O que eu faço é recorrer ao diálogo, uma aula expositiva que permita a ele pelo menos entender o que e do que eu falo e poder compreender e pensar um pouco, tudo oralmente (E-5).

Há grupos de alunos que sistematizam o que se pensa sobre um assunto, formando como uma ‘mesa redonda’ que promove um debate na sala de aula; e há a socialização de entrevistas realizadas pelos alunos (E-4). Há conteúdos tratados mediante informação da mídia ou de filmes (E-2). Vistas de caderno do aluno e dos exercícios e tarefas de sala de aula indicam que há professores que acompanham mais de perto o que produzem os alunos (E-3). São comuns as avaliações feitas com consulta ou/e em grupo (E-1).

Com a atividade de ‘mesa redonda’, a professora tem como propósito instigar os alunos a sistematizar conhecimentos sobre um assunto-problema e promover a autonomia entre eles. Para isso, propõe que antes realizem uma pesquisa sobre o assunto por meio de entrevista e socializem as informações. Ou seja:

A partir de um conceito, por exemplo, desenvolvimento sustentável, peço aos alunos que entrevistem pessoas que já estudaram mais do que eles e expressem a compreensão que têm desse conceito e, depois, em sala, nós socializamos. Eles perguntam para as pessoas o que é desenvolvimento sustentável. Eles socializam em sala de aula o que encontraram como respostas e percebem que as pessoas que estudaram mais sabem melhor dizer o que é isso. Questionamos o que disso é levado na prática, o que encontramos na vida. Procuro relacionar o conceito com a vida prática. Volto as questões para a vida cotidiana deles, envolvendo questões como: onde vocês já ouviram falar sobre isso? Dêem exemplos. Quem já comentou sobre isso com vocês, por quê? Isso acontece de verdade ou só está aqui no papel [livro didático ou texto], dêem exemplos. Acho que esse tipo de trabalho é mais viável, não é a teoria, e sim a prática,

¹⁰ Ver análise das condições educativas oferecidas aos alunos dos cursos de licenciatura, feita com base no Questionário socioeconômico do ENADE, 2005 (dados MEC/Inep) in GATTI e BARRETTO (2009).

porque é isso que eles levam para a vida. Em todos os conteúdos que eu desenvolvo, eu tento algum trabalho prático com os alunos (E-4).

Para realizar essa atividade a professora sabe que precisa motivar os alunos, que a culminância em uma ‘mesa redonda’ requer dos alunos a disposição de trabalho em grupo, tempo para sistematizar o tema e organizar o trabalho em sala ou em casa, individualmente ou em grupo. Planeja então os objetivos em relação ao conteúdo, mas sabe que é uma atividade que fica aberta aos focos que os alunos dão ao debate entre eles. Sendo assim, ocorrem imprevistos e, por isso, há que se reforçar a sintonia entre ela e os alunos, há que ter em cada turma um certo controle para permitir que todos ouçam uns aos outros e observar o que pensam. Estabelece, então, acordos com os alunos que, com antecipação, sabe que nem sempre são cumpridos. Prevendo a dinâmica dessas atividades, ela explicita as habilidades necessárias ao manejo da classe: “há que se ter ‘jogo de cintura’ durante o seu desenvolvimento, obedecer ao tempo previsto e estar atenta a tudo, antes, durante e depois da atividade para o fechamento do tema junto com os alunos” (E-4). Essa atividade é importante para a professora e requer que a escola a veja da mesma forma para a aprendizagem do aluno, pois eles fazem barulho com a fala que se amplia, incomodando outros professores e alunos, por causa da estrutura arquitetônica da escola e da falta de um espaço mais adequado para o trabalho coletivo. Sem dizer que, para ela, é frustrante quando sua organização é obrigatoriamente alterada ou substituída por atividades de controle institucional.

Há uma preocupação dos professores de Geografia em oferecer atividades que se apoiam nas linguagens do cinema ou das informações de jornais eletrônicos e impressos com o objetivo de acompanhar o que está acontecendo no mundo e contextualizar a notícia no tempo e no espaço.

As atividades avaliativas estão entre aquelas a que os professores de Geografia dão atenção especial e buscam por meio delas ir além de simplesmente medir a aprendizagem dos alunos em termos quantitativos, como relata essa professora:

Eu tenho trabalhado e adequado formas de avaliar o aluno. Na minha experiência, na minha prática de cada dia eu vou usando, melhorando, adaptando, conforme a turma. Eu tenho uma forma de avaliar que eu não sei se estou correta, mas penso assim: a Geografia é uma disciplina que, se você fica bem inteirado e lendo coisas boas, lendo bons autores, dá para se tornar uma pessoa bem informada e dá para passar no ENEM. Então eu faço o máximo para ajudar o aluno, por mais que ele esteja desmotivado, que não goste de Geografia, eu tento trazê-lo para mim e ajudá-lo (E-3).

A avaliação como atividade de todas as disciplinas da escola acompanha o seu projeto político-pedagógico. Alguns professores buscam elaborá-la de forma diferenciada, como explica esta professora:

Para ser possível, tendo duas aulas por semana, as avaliações que programo são duas por bimestre. Primeiro, aquelas que todos professores da escola realizam: é o provão com dez questões fechadas de cada disciplina para desenvolver no aluno aquele conhecimento do que é um concurso, tipo do PAAES/UFU para ingresso no ensino superior. A segunda avaliação, que fica a critério do professor, eu defino com base na crença do trabalho em grupo e, então, realizo avaliações em grupos pequenos, em duplas, e procuro desenvolver questões abertas para que eles possam discutir e vou dando assistência entre os grupos, e sempre com um texto ou uma coisa a mais para que eles possam refletir (E-1).

Em suma, as atividades rotineiras se constituem como referências internas que parecem mais exitosas no trabalho escolar e os projetos institucionais, como referências externas, pouco parecem acrescentar ao trabalho colaborativo no ambiente escolar. A perspectiva do trabalho colaborativo no sentido amplo não tende a ser associada aos projetos institucionais. Na visão da maioria dos professores, esses são projetos que, embora envolvam temas relacionados ao trabalho escolar, são efêmeros.

Entretanto, como alerta Fanfani (2011, p. 254), é preciso considerar que as aprendizagens dos alunos resultam cada vez mais de um trabalho coletivo na escola. Os professores trabalham com e sobre os mesmos alunos. A cooperação mecânica, que adiciona ao trabalho de um professor o que é feito por outros docentes, tem sérias limitações. Assim sendo, para aumentar a “produtividade” do trabalho dos professores é preciso reconhecer que os efeitos do ensino sobre os alunos decorrem de uma relação que é estrutural na escola.

5.2.4.4. Interações dos professores com os alunos

Se as articulações do trabalho escolar entre os professores não ocorrem com frequência (e/ou não são oportunizadas pelas condições de trabalho), entre os professores e os alunos parece haver uma relação que continua a incentivar os professores e motiva mudanças no trabalho e nos docentes. Essa disposição para mudanças é baseada no que um professor chama de ‘sensibilidade’, construída a partir das relações entre os colegas e com os alunos, estabelecendo uma boa convivência e, para isso, é preciso

enfrentar o conteúdo, pensar como ele chega ao aluno, a forma que ele está sendo desenvolvido. É mudar. Eu acho que devo mudar, mesmo que estou para aposentar eu sei que se eu der seis meses de aula diferente, faz diferença para os alunos (E-5).

Os alunos, para vários dos docentes, os motivam a olhar a realidade de maneira diferente e são fonte de inspiração para enfrentar as dificuldades do trabalho cotidiano, pois

para dar conta disso, eu me baseio ou tenho como guia os alunos. Para começar, eu acho que é o aluno, a energia, a jovialidade que nutre a nossa vaidade; quando estou com os amigos observo que estou sempre atualizada, e essa energia a gente capta com os alunos. Essa forma atual de comunicação, seja a internet ou outros recursos, eu capto dos alunos e estou por dentro, tenho facebook, faço os recursos que utilizo em sala de aula, domino técnicas, pois são os alunos que me informam sobre elas, há essa troca com os alunos. E essa forma de pensar vem dos alunos. Eles, eu acho, me nutrem como professora e me torno uma pessoa que está acompanhando o tempo. Eu gosto de conviver com os alunos. Claro que nem todos os dias são assim. Há dias que estamos mal com as condições, com o salário, com a vida, mas o que ajuda a levantar, já que não vale falar que é Deus, então é a obrigação, é o meu trabalho. Ligo uma música e vou enfrentar a sala de aula, um sol quente e uma sala cheia, o que eu vou fazer? Há dias ou aulas que encaro a sala de aula como um palco e eu às vezes represento, pois às vezes saio de casa chateada, chego ali, no palco que é a sala de aula, e faço uma representação (E-1).

A interação com os alunos, além de promover essas mudanças na pessoa do professor e incentivar o trabalho docente, também auxilia na condução da sala de aula diante de situações que exigem mudanças na aula planejada ou nas atividades pré definidas. Exemplifica a professora:

diante de alunos diferentes eu tenho que mudar. Mudo objetivos, conteúdos etc. Tem dia que, por estar às vésperas ou após a realização do ENEM, não adianta eu trabalhar em aula o conteúdo programado. Eu vou discutir as questões do ENEM, pois os alunos estão eufóricos, querem contar o que ocorre, eles tiveram problemas de trânsito para chegar no lugar da realização das provas, enfrentaram questões que trouxeram dúvidas, de comportamento. Assim a sala é um palco, dependendo do que aconteceu eu mudo tudo, não dá para ser aquela aula que eu programei, eu tenho que pensar muita coisa e tem que ser relâmpago, tem sempre que ter uma carta debaixo da manga por dia (E-1).

Essa perspectiva de mudar, a disposição por mudar o comportamento ou realizar mudanças no trabalho a partir das interações com os alunos também é relatada em relação às interações negativas com os alunos:

Tem alunos que são difíceis e acontece cada coisa que você não sabe o que fazer. (...). Eu tenho que saber usar as palavras, saber como falar com o aluno, pois a coisa está pegando, a droga faz parte dos problemas do entorno da escola e tem outras coisas. Esses dias, não foi só comigo, chegamos na sala de aula e os alunos estavam jogando baralho. Isso chateia, pois você prepara sua aula, se dedica, dispensa tempo para pesquisar e levar coisas diferentes para os alunos e depois chega lá e encontra diversos problemas, desde não te escutar como te criticar. (...) Mas o que deixa a chama acesa é que, depois que eles saem da escola, eles se lembram das nossas atividades. (...). O que faz eu mudar é o aluno e a sala (...) É importante gostar de estar no meio de adolescente, no meu caso, é estar próximo. É doar um pouco de si e estar bem informado. Veja, o ETA levantou a bandeira de novo! Uma aluna trouxe a Folha de São Paulo com esse

conflito da Europa, falando dos Bascos; ela pesquisou sobre o que nós estamos falando, os conflitos na Europa e na Ásia. Às vezes eles ajudam a fazer a aula diferente e eu me cobro muito, quero melhorar cada vez mais. [Mas] É preciso estar preparada para situações como a que eu fiquei chocada, quando fui dar uma prova de olimpíadas da Matemática e a aluna deixou a prova do jeito que eu coloquei na carteira. Enfim se a Matemática é assim, imagina a Geografia. A maioria nem abriu o caderno da Matemática. Fiquei assustada e veja que estou na estrada há muito tempo. (E-3).

Há professores que constroem uma relação mais formal com os alunos, atendo-se estritamente aos conteúdos do currículo escolar, mas, nessa prática, eles mesmos se questionam em vista do que consideram importante assegurar como aprendizagem significativa para a vida dos alunos e as finalidades do ensino médio.

Nós nos orientamos para seguir o conteúdo, enfim, o vestibular. A gente não tem muito o que mudar, a gente nem pode mudar. Dependendo da maneira que a gente faz, pode até ser aceito, fazer um trabalho diferenciado, por exemplo, você pode, desde que você cumpra a meta estabelecida ou proposta para aquele ano do ensino médio. Esses pré-requisitos que temos que atender são para nós e não para os alunos! Aí eu fico pensando: o menino vai terminar o 3º ano sem nenhum tipo de visão crítica. Não atende nem o primeiro princípio da Geografia. Não temos muito como decidir se o ensino médio vai servir para o vestibular, para o trabalho ou para a cidadania. Eu desenvolvi um trabalho com recurso de um filme e em uma das cenas uma pessoa roubava um pão. E um aluno do 3º ano, depois de ver essa cena escreveu: ‘o cara assaltou o pão’. Então eu penso como ele está lendo e interpretando e vai fazer uma redação ... (E-4).

Há também, em muitas situações, falta de diálogo com os alunos, pois parte do corpo docente acredita ainda que sala silenciosa é sinal da autoridade do professor; “há um conservadorismo e o professor segura a indisciplina porque o aluno tem medo dele. Os alunos têm pavor disso; nós estamos lidando com adolescentes. O aluno respeita o professor que domina o conteúdo, tecnologias e o seu título” (E-2).

Em relação ao comportamento dos alunos, há tensões que uma professora expressa:

Antes, durante a nossa vida de estudante, saíamos de casa para fazer trabalho na casa do colega. Hoje o aluno se desloca de casa para a escola, não há como fazer trabalho em grupo. Isso acabou, e quando o aluno vai encontrar com o colega? é na sala de aula; daí ele quer conversar e a gente dá um ‘chega’, vai afastando e ao mesmo tempo queremos disciplina, e a conversa pode ser vista como indisciplina. Mas ao mesmo tempo, nós queremos que ele tenha respeito e diálogo, quando ele não tem nem contato com o colega. Acho que isso é uma longa discussão. Precisamos ouvir o que ele está discutindo, como discute etc., vamos discutir o que ele está discutindo! (E-1).

O que se percebe em muitos relatos é a expressiva indicação dos professores sobre suas dificuldades em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos, embora vários sejam capazes de promover um diálogo efetivo com eles.

Observa-se também o quanto são importantes as interações com os alunos como fonte de atualização e de rejuvenescimento para os professores. Assim se expressa um professor: “o diálogo com alunos traz uma ligação muito forte com o tempo de hoje, com o que acontece e você não pode se desligar, porque é o seu tempo e o seu lugar, é o aqui e agora que ajuda você a não ficar de fora da vida” (E-5).

O professor adquire com os alunos um saber que provém do convívio e da interação não só quanto às maneiras de proceder nas aulas, de tratar os conteúdos, mas quanto à maneira de olhar a realidade. Os professores têm que conviver com esse contexto atual e são os alunos que podem intermediar essa relação, trazer as novas linguagens com as quais convivem.

Em um contexto de constantes reformas e mudanças na educação, na escola e nas condições do trabalho docente, o aluno parece ser uma motivação para o ofício de ensinar. Não são apenas os conteúdos a serem ensinados que mudam de acordo com as transformações socioespaciais. Os próprios alunos mudam e os professores, de algum modo, são levados a dirigir suas preocupações aos sujeitos da aprendizagem. Os alunos se tornam a sua motivação para seguir trabalhando o conteúdo e se situar no sistema escolar. Então, “la pregunta es cómo se logra esta motivación, sentido o interes en lo que hace. Los agentes de la relación pedagógica necesitan ‘comprometer’ sus emociones y sentimientos, además de sua inteligência en la enseñanza-aprendizaje” (FANFANI, 2011, p. 256).

Imbernón (2006), referindo-se à busca pela qualidade docente, ressalta que “la mayoría de docentes están motivados por las recompensas más intrínsecas, como su trabajo com niños y su contribución social. Como se ve en todos los informes, y desde hace tiempo, la profesión docente se nutre todavía de un cierto altruísmo social” (IMBERNÓN, 2006, p. 48).

O sentimento de prazer de estar com os alunos, ao mesmo tempo em que esses representam a oportunidade de o professor acompanhar as mudanças que ocorrem na sua vida pessoal e profissional, indica que é nessa relação que os professores encontram satisfação em fazer o que fazem e, nesse sentido,

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que um trabajo bien hecho es, por lo general, obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive ‘de él’. Por lo tanto, la figura del ‘vocacional’ (amateur) y la del profesional son figuras típicas que configuran um contínuum, es decir, un espacio de posibilidades

donde ambos componentes pueden estar presentes em proporciones desiguales (FANFANI, 2011, p. 258).

5.2.4.5. O corpo docente, a relação entre os pares e o perfil dos alunos

O corpo docente das escolas centrais, constituído por um bom número de professores que há anos se dedicam principalmente ao ensino médio, tem formas distintas de se relacionar com os pais de alunos. Em uma dessas escolas, muitos pais são ex-alunos e ao longo dos anos vêm participando, apoiando as iniciativas da escola e as várias atividades escolares e transmitindo para os filhos a importância dessa escola, o que motiva os demais alunos:

Trabalhando nesta e em outras escolas, vejo que a diferença de trabalhar aqui é o aluno. O aluno que chega aqui já tem uma bagagem de conhecimento, **tem uma referência que as vezes é o pai que estudou na escola**, a escola tem um certo status que aprova em vestibular e em PAAES/UFU (E-1).

Mas em outra escola central a relação com os pais parece distante:

Mas **os pais não são presentes**. Para você ver isso, agora está tendo a entrega de notas e se tiver 12 pais de quatro turmas de 35 alunos cada, é muito. E veja que estamos nos aproximando de novembro e eu não conheço 90% dos pais dos meus alunos. E os 12 pais que estão nessa reunião são os pais dos alunos, e não vou falar que não precisam vir à escola, porque todo pai precisa ..., mas são pais de alunos que não têm grandes dificuldades. (E-2).

Uma explicação, segundo os professores, estaria no fato de uma dessas escolas atender somente os alunos pelo zoneamento do bairro, o que provocaria uma aproximação maior entre docentes, alunos e comunidade:

Então o aluno já vem com uma expectativa. Eu acho que essa escola tem uma certa ambiência, que o aluno já vem motivado a estudar. Temos salas que parecem estar programadas, não há dificuldade de dar aula, 'descemos' o conteúdo e eles absorvem, lógico que eles perguntam, trazem materiais para consulta, nos testam (E-1).

Na outra escola central, a questão é a trajetória do aluno:

Outra coisa que faz diferença é que o aluno chega no 6º ano e sai no 3º ano [do ensino médio], passa por todo o processo da escola. (...).[alguns] alunos vão mal por causa de uma característica da escola, ou seja, nós temos alunos que são da cidade inteira, uma diversidade de alunos que vêm de todas as direções, de todos os bairros, não há homogeneidade (E-2).

Em comum entre as escolas centrais está a contribuição do corpo docente para o sucesso dos alunos no prosseguimento dos estudos, pois esses se destacam entre os das demais escolas da rede pela obtenção de bons resultados no ENEM. Diz uma professora:

o diferencial desta escola central e tradicional é que ela se destaca frente às outras escolas da rede. Por exemplo, ela está em 2º lugar no ENEM. Eu explico isso, vendo que os professores desta escola já estão juntos há muitos anos, na mesma disciplina e lecionando no mesmo ano há dez, doze, quinze anos. Isso é muito comum no ensino médio. É um corpo docente muito sólido (E-2).

Quanto ao corpo docente das E-R situadas nos bairros periféricos, uma professora observa que há despreparo de alguns professores para atender as atribuições da educação, pois não há licenciados em certas áreas, como Física, Química e Biologia, e as aulas são assumidas por profissionais liberais, como dentistas e engenheiros. Também não há um entrosamento entre as áreas para desenvolver atividades comuns e, assim, “na maioria dos trabalhos que desenvolvo não existe a participação de outras disciplinas e eu desenvolvo sozinha. Infelizmente não há socialização” (E-4).

Mas, em algumas E-R dos bairros periféricos da cidade, algumas professoras relatam uma interação entre os pares que decorre da história da criação da escola, paralela ao início da carreira docente de muitos professores. Acentuam: “nós na escola temos uma história profissional e de vida com os colegas, temos fortes laços de amizade e, embora, haja diferenças, nossas relações sempre foram muito boas e trabalhamos juntos sem ninguém prejudicar ninguém” (E-5). A dedicação à escola marca esses professores que iniciaram sua carreira a partir da efetivação no estado e do início do funcionamento da escola no bairro: “a escola era uma periferia dura, a escola foi conquistando as coisas” (E-3).

Nessas escolas da periferia, se por um lado há maior motivação entre os alunos para estudar e os professores vislumbram maior qualidade no conteúdo ministrado, por outro, esses interesses parecem conflitar com as aspirações dos alunos que esperam que a escola lhe permita ingressar em cursos profissionalizantes para que possam terminar o ensino médio com uma formação técnica e atingir de forma mais rápida outro patamar do mercado de trabalho.

O ensino médio é muito voltado para quem quer continuar os estudos em faculdade, seguir o curso superior. Eu acredito que aqui nesta escola, por causa do nosso público, se tivesse uma escola técnica, ou colegial e técnico, teria mais aproveitamento. Digo isso porque meus alunos se interessam mais pelo Programa de Educação Profissionalizante – PEP-SEE/MG do que pelo PAAES/UFU. O PEP é oferecido pelo governo de Minas com os alunos a partir do 2º colegial e os alunos veem no PEP uma oportunidade de trabalhar, e pensam: ‘posso até parar de estudar e ganhar o meu dinheiro’ (E-4).

Quanto ao perfil dos alunos das escolas da periferia, ele não corresponde àquele para o qual as E-R estão preponderantemente direcionadas. O fato de muitos não terem motivação clara para prosseguir os estudos tende a ser considerado pelos professores como inadequação da educação familiar. As dificuldades nas aprendizagens escolares e a falta de interesse são frequentemente reduzidas às relações familiares, sem que a complexidade da questão seja esboçada nas suas dimensões sociais e culturais mais amplas, o que contribuiria para um questionamento mais aprofundado das práticas escolares.

Os depoimentos que se seguem vão nessa linha:

Acontece que esses alunos geralmente não têm uma família estruturada. A maioria é de família em ruptura. Para o pai o mais importante é trabalhar e que os filhos trabalhem. Aí, ou eles trabalham depois da aula, ou eles arrumam a casa e depois ficam na internet. Onde fica a escola para a família? (E-5).

Os alunos, uns prestam atenção mas outros querem fazer outra coisa, não querem prestar atenção (...) eu fico feliz quando eu pergunto para o alunos, focando uma coisa, e o aluno responde ou o outro participa (...). A comunidade não é muito presente. A presença dos pais não é frequente e muitas vezes, quando você conhece os pais, entende por que o filho é um aluno do jeito que é. (...) Há pais mais presentes, geralmente são aqueles que os filhos são dedicados; você vê que tem uma família por detrás dando apoio. Tem alunos muito bons, são alunos que irão para a UFU, são interessados, educados, que vale a pena! (...). Digo para aqueles que não querem se envolver com o estudo que eles vão ser trabalhadores do Bretas [rede de supermercado instalada em vários pontos da cidade e que emprega em condições precárias], trabalhador ‘escravo’. Mas, infelizmente, para alguns o que vale é o salário e aí é difícil argumentar com relação à necessidade de entrada no mundo do trabalho para dar conta da vida (E-3).

Não surpreende, pois, quando alguns professores se alegram e observam que a escola “vem mudando para melhor”, quando constatam que a sua boa reputação atrai os melhores alunos da rede pública e também os bons alunos da escola privada.

O perfil dos alunos desta escola vem mudando principalmente por causa do PAAES, desde 2009, e isso melhorou. Quando era PAIES/UFU não era tanto, porque não era tão divulgado, mas o PAAES/UFU sim. Eu percebo que hoje temos muitos alunos que saíram da escola particular e vieram para a escola pública visando esse exame. Isso melhorou a qualidade do ensino porque um puxa o outro. Eu costumo dizer que se puser muita gente ruim numa sala de aula, ela vai puxar para o lado ruim. Se tiver um aluno ruim no meio de muitos bons, a probabilidade de ele melhorar é maior. Acho que está acontecendo isso, está melhorando. Os alunos que chegam e são bons despertam o interesse dos outros alunos de melhorar. No ano passado esta escola aprovou muitos alunos para a UFU. Isso porque eles vêm de manhã para a escola e à tarde vão para a particular, fazer pré ENEM ou o pré PAAES, e porque o PAAES só aceita aluno da escola pública. Eles não estão aqui por acreditar que aqui se ensina bem, porque tem qualidade. Eles estão aqui porque visam o PAAES. Quando saiu a divulgação das melhores escolas públicas, neste ano ficamos em 6º lugar no PAAES, os pais colocam os filhos aqui de manhã e, à tarde, nos preparatórios para o ensino superior (E-4).

As referências do ambiente de aprendizagem das E-R certamente apontam para algumas das vocações do ensino médio, mas não dão conta de outros desafios quando se pensa nessa etapa da educação básica, como responsável por uma formação que deve ser significativa para todos os adolescentes e jovens do país.