

## **CAPÍTULO 6**

### **UMA SÍNTESE DOS ACHADOS PARA CONCLUIR**

Ao nos aproximarmos do ambiente escolar, da rotina das tarefas do trabalho docente, das atividades dos professores em sala de aula, constatamos a influência das mudanças trazidas pelas reformas educacionais pós anos de 1990.

Nessas reformas, o currículo do ensino médio, como última etapa da educação básica, tem sido objeto de intenções diversas diante das transformações do mundo contemporâneo. Pretende a legislação que o ensino médio promova a formação geral do educando – o que responde a um pleito de educação para a cidadania -, que lhe dê condições de prosseguir nos estudos e de inserir-se no mundo do trabalho.

Em meio aos questionamentos sobre a função social da escola para dar conta das novas demandas sociais e políticas, que exigem a extensão da obrigatoriedade escolar até os 17 anos de idade, o currículo das escolas de ensino médio tem dificuldade de desenvolver de maneira integrada as três vertentes de formação e, frequentemente, pende para uma delas.

As Escolas-Referência de Minas Gerais e, no caso deste estudo, as E-R de Uberlândia, gozam de uma situação diferenciada entre as escolas estaduais de ensino médio. Possuem um corpo docente bem qualificado em termos de formação acadêmica, um bom número de professores efetivos e com antiga permanência nas escolas e um suprimento de recursos pedagógicos e didáticos que costuma ser melhor do que o das escolas da rede estadual comum. Trata-se de escolas que se caracterizam em princípio pelos seus projetos educacionais diferenciados e que têm fama de boas escolas públicas. Seu prestígio, nesse sentido, advém sobretudo do sucesso que obtém por causa de um bom número de alunos que ascendem ao ensino superior.

No estudo de campo nas onze E-R de Uberlândia foi aplicado um questionário a 25 professores de Geografia do ensino médio dessas escolas e entrevistados cinco deles, possibilitando construir esse trabalho empírico, cujas análises dão elementos para pensar as reformas educacionais, o ensino médio, a formação e o trabalho dos docentes e a Geografia escolar, tendo o currículo como fio condutor. Ele chega às constatações que se seguem.

Para desenvolver o currículo nas E-R, uma das referências que orienta as práticas docentes é a formação inicial do corpo docente, sendo ela de especial importância para os

professores de Geografia. O que se constata é que o domínio dos conteúdos das áreas de referência do campo da Geografia parece ser satisfatório não só pelo que mencionam outros estudos, como pelo depoimentos docentes, e é essa formação que, em última análise, dá aos professores a consciência do poder que lhes confere o domínio do conhecimento e, também, do papel político do ensino e da postura ética e profissional que têm de assumir como docentes. Ela é entendida por eles como o que dá respaldo à autoridade profissional que, como docentes, eles têm de ter para se fazerem respeitar na escola e entre os alunos.

Não obstante o domínio do conhecimento pedagógico é reconhecido por eles frágil e é comum nos relatos a afirmação de que ele não foi diretamente abordado na formação inicial. Em um contexto em que o ensino médio acolhe novos segmentos sociais e em que demandas de formação mais diversificada são expressas, a necessidade de formação pedagógica passa a ser fortemente reclamada pelos professores.

Os professores, ao compararem a formação inicial e a experiência adquirida na escola, tendem a atribuir maior destaque a esta última. Ela inclui as experiências de trabalho em outras escolas, turnos e níveis de ensino, o exercício no magistério do ensino médio, as interações com os colegas e alunos e a bagagem pessoal e cultural dos próprios docentes.

Os saberes da experiência orientam as escolhas dos professores quanto à seleção do que deve ser ensinado diante das propostas curriculares que lhes são oferecidas, o preparo do que deve ser apresentado aos alunos, os recursos didáticos a serem utilizados, a opção pelas diferentes demandas feitas para a escola quanto à orientação do currículo, a abordagem dos temas com os alunos e as formas de avaliação em processo.

Pesam também como saberes da experiência as vivências pessoais, as oportunidades culturais a que tiveram acesso os professores e os seus valores, que terminam por permear as atividades com os alunos.

Entre os saberes da experiência, conta para os professores o confronto entre as escolhas programadas e os resultados encontrados na prática.

Enquanto a formação inicial é uma referência que se distancia da prática cotidiana, mas não perde a sua relevância como conhecimento de base, a formação continuada, embora muito procurada e realizada pelos professores, não se desenvolve efetivamente nos moldes de uma formação centrada nas questões que a escola demanda.

A formação continuada não tem sido capaz de subsidiar questões que envolvam a reflexão conjunta dos professores sobre os propósitos do ensino médio como etapa de

formação obrigatória de todos os jovens e adolescentes do país. Há muito que se dizer e pensar entre os professores sobre as identidades do ensino médio e o sentido da educação para os alunos. A cidadania aparece mais como opinião e menos como um conceito que é diverso e complexo; a profissionalização nessa etapa da escolaridade e a capacidade de tornar o aluno um profissional é sempre um ponto dúbio, distante de um curso voltado para a formação geral; o prosseguimento nos estudos é um objetivo que se persegue implícita e explicitamente e essa postura do professor e da escola nem sempre é clara no projeto político pedagógico da instituição e nem pensada democraticamente pelos educadores e comunidade.

Tampouco a formação continuada têm respondido as perguntas pelas quais tanto clamam os professores em relação ao seu trabalho docente: por que tantas avaliações internas e externas, por que a falta de autonomia para o profissional docente, como conciliar as tarefas que aumentam com a diminuição do tempo para realizá-las, ou, para que servem, pois ao se ocuparem delas, mais se distanciam das possibilidades de pensar sobre elas.

Da mesma forma que os docentes carecem de pensar e discutir o currículo do ensino médio e as reformas que o acompanham, também para eles estão em aberto perguntas cotidianas que parecem sem respostas: como lidar com os alunos, com a indisciplina, trabalhar com salas cheias, com a falta de acomodação adequada, de conforto ambiental e de recursos de várias naturezas. Diante desses desafios, nas respostas de boa parte dos professores prevalece o discurso tradicional de que a experiência e a competência do professor no conteúdo garantem o enfrentamento de algumas dessas questões. De certa forma, isso implica escamotear a discussão mais ampla em relação a questões tais como: quem é o aluno do ensino médio nos dias atuais, por que ensinar Geografia no ensino médio, qual o significado ou a que servem a Geografia e os seus conhecimentos diluídos nos conteúdos programáticos. Ao mesmo tempo os professores continuam atribuindo aos alunos e às suas famílias os problemas relativos à falta de motivação para os estudos, assim como responsabilizam as famílias e as formas de vida dos estudantes pelo seu desinteresse, suas faltas ou insucesso na escola, particularmente no caso daquelas de baixa renda. Assim como inúmeros outros estudos têm apontado, os docentes deste estudo também não chegam a admitir que parte das dificuldades que encontram sobre a falta de interesse dos alunos pode advir da própria maneira pela qual o currículo é desenvolvido na escola; que a indisciplina advém, muitas vezes, como uma reação dos alunos ao fato de que não se saem bem em propostas de ensino que se distanciam extremamente das suas culturas de origem, ainda que,

certamente, nem tudo se resolve apenas por meio dos professores e das abordagens pedagógicas.

Embora o professor pouco se refira ao termo competência docente, ele se utiliza de outras palavras que indicam seus saberes e compreensões sobre o exercício da docência e, sendo assim, nos parece que suas perspectivas e compreensões não estão restritas à mera transmissão de conteúdo, ao ensino e às aprovações dos alunos em exames seletivos e avaliações institucionais do aluno e da escola. Os professores sabem que o objetivo do seu trabalho é mais que ensinar, eles educam. Todavia, as situações problemas que eles encontram revelam que é preciso criar condições que ofereçam maior apoio ao seu trabalho e que estejam mais explicitamente voltadas para as novas demandas sociais, culturais e de aprendizagem a que a escola deve responder.

As ofertas de formação continuada de tipo tradicional, como cursos, palestras, seminários são abundantes. Entretanto, costumam ser fragmentadas e não obedecem a um propósito mais articulado com as demandas dos professores e a realidade da escola. Embora várias sejam avaliadas positivamente, elas, conforme os próprios professores dizem, não têm um impacto significativo sobre suas práticas.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que os professores reivindicam uma formação mais voltada para os aspectos pedagógicos e da educação no sentido geral, observa-se que buscam, nos processos de formação continuada, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos predominantemente no campo específico da Geografia.

Uma outra proposta de formação continuada de docentes que adota modelos que demandam sua participação pró-ativa tem também sido disseminada entre todas as E-R. São os Grupos de Desenvolvimento Profissional, em que os próprios docentes submetem seus projetos de desenvolvimento do currículo à administração central e, se aprovados, recebem apoio pedagógico, recursos e financiamentos para executá-los.

Contudo, os dados colhidos entre os docentes sobre esse modelo de formação mostram várias dificuldades, como as de encontro entre os pares, de falta de tempo para expor dúvidas e traçar encaminhamentos, a orientação é virtual, o controle a distância, a espera é longa e a avaliação burocrática. O que se constata é que os professores diante do projeto institucional – GDPs - moveram possibilidades para dar início a um trabalho colaborativo, pois o corpo docente valoriza o trabalho em equipe, que tradicionalmente permite a realização de atividades diferenciadas nas escolas. Entretanto pesam as condições da organização curricular

e institucionais. Sendo o processo centrado na coordenação de um professor, o único remunerado, este acaba por assumir muitas tarefas que, em princípio, caberiam ao grupo. Diante da escassez de recursos nas escolas e da sempre exígua remuneração dos professores, o que se percebe é que a abertura de possibilidades de recursos nas escolas se transforma em uma disputa que não favorece o trabalho solidário. Além disso, o desenvolvimento desses projetos institucionais frequentemente deixa de se integrar às atividades regulares das turmas de alunos.

As propostas para a realização de trabalho colaborativo na escola exigem do professor, além do tempo de reuniões, o envolvimento em uma série de tarefas a serem definidas pelo coletivo que são difíceis de conciliar com a organização tradicional do currículo escolar. Uma cultura colaborativa requer que o próprio conceito de carga horária não se restrinja a aula dada, mas ao tempo que ela requer do professor antes e depois da sua realização. Afinal, a defesa de uma cultura colaborativa no currículo não chega a se integrar às formas tradicionais de organização do trabalho escolar em que a carga horária é definida em razão de outros fatores, bem como às próprias pressões das avaliações a que estão submetidas as escolas e os professores do ensino básico.

Os professores de Geografia ressaltam que a redução da carga horária semanal no ensino médio, em razão da introdução de novos componentes curriculares obrigatórios, traz prejuízo para desenvolver o conteúdo proposto para o curso. Essa carga horária implica que eles se movimentem por várias salas, turnos e escolas, resultando em menor tempo para as reuniões com os colegas, exigência feita pelas propostas de currículo integrado e de trabalho colaborativo.

Nesse currículo centrado nas disciplinas, nem sempre o conhecimento escolar tem, de fato, como meta servir aos alunos. Nos limites dos objetivos desse trabalho, não pudemos também dar voz aos alunos, porém, nossas reflexões conduzidas pelo olhar dos docentes, como sujeitos desta pesquisa, revelam que, às vezes, os alunos não parecem ser considerados sujeitos do projeto escolar. Entretanto, incluindo explicitamente ou não as demandas dos alunos, esses aprendizes com suas práticas, vivências e experiências culturais se revelam no ‘currículo real’.

Das muitas prescrições que estão disponíveis para o desenvolvimento do currículo nas escolas, observa-se o predomínio daquelas que atendem a um dos objetivos do ensino médio, que é o prosseguimento nos estudos. A opção pelas referências de currículo de orientação propedêutica nas E-R é feita sob a pressão de parte significativa da comunidade e é reforçada

em vista dos bons resultados do IDEB e, em especial, dos processos seletivos para o ensino superior.

Entretanto essa opção não é feita sem tensões pelos docentes. Uma delas se refere ao fato de que vários professores acreditam que os alunos, ao iniciarem o ensino médio, são muito novos e não têm ainda condições de fazer escolhas fundamentais sobre o futuro profissional que querem ter. Outra diz respeito ao atendimento das demandas diferenciadas da população escolar, que não necessariamente se voltam para o acesso ao ensino superior. Há alunos que tenderiam a escolher uma profissão de nível técnico e outros que claramente não conseguem vislumbrar o sentido de uma permanência tão prolongada na escola e se sentem desmotivados para frequentá-la.

A opção pelas referências de um ensino propedêutico tende a acentuar os processos seletivos que se operam no interior das E-R e entre elas e as demais escolas do entorno, públicas e também privadas. Internamente, os alunos que não cumprem as exigências desse tipo de currículo tendem a ser discretamente induzidos a procurar turnos em que o ensino é menos exigente, ou a Educação de Jovens e Adultos, ou ainda a se transferirem para outras escolas em que as expectativas em relação à aprendizagem são menores, ou menos voltadas para o acesso ao ensino superior.

A dinâmica do fluxo de matrículas e transferência entre as escolas centrais e as de periferia indica bem esse processo de confirmação do prestígio das escolas consideradas boas. Elas atraem os melhores alunos, o currículo seleciona e, ao mesmo tempo, elas remetem os estudantes ‘menos promissores’ a outras escolas.

Nas escolas de periferia a opção pelos currículos propedêuticos não é tão acentuada, sendo as referências do Currículo Básico Comum mais valorizadas, uma vez que contam mais os índices institucionais obtidos pelas escolas no IDEB e Prova Brasil.

A regulação das referências de currículo pelos resultados das avaliações às quais está atrelada a avaliação de desempenho dos docentes provoca, por sua vez, grande desconforto entre os docentes, ainda que os bons indicadores quantitativos do rendimento dos alunos nessas escolas possam lhes ser favoráveis. Esse desconforto se deve, sobretudo, ao fato de que eles se sentem como os únicos a serem responsabilizados pela qualidade do ensino, sem que os demais fatores que nela interferem sejam devidamente postos em evidência.

As condições institucionais de trabalho dos professores constituem, portanto, também referências determinantes no desenvolvimento das atividades de ensino.

Embora o projeto original da E-R se oriente no sentido de fazer dessas escolas instituições inovadoras em termos das propostas de ensino, as condições de trabalho que aí permanecem não propiciam avançar muito além do trabalho tradicional e propedêutico.

O que se encontrou foi, sobretudo, um empenho individual dos docentes em se manter atualizados e também um grande envolvimento, da parte de muitos deles, com a aprendizagem dos alunos. Os processos aos quais recorre o corpo docente são tradicionais, mas o acompanhamento mais próximo dos alunos, a sua disposição para buscar linguagens diversas que garantam uma comunicação mais efetiva com eles e o zelo em relação à sistematização dos conteúdos da área de referência, parecem ser os ingredientes por eles mobilizados para obter resultados que eles próprios acreditam ser os melhores.

Nesse empenho individual e tradicional, observa-se que os professores compreendem a importância de um trabalho colaborativo e alguns buscam os colegas, os recursos da escola e outros parceiros para desenvolver o currículo. Segundo suas preferências ou habilidades pessoais, eles constroem perfis docentes que focalizam o atendimento especial aos alunos, ora voltado para uso das tecnologias, ora atento à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com atraso escolar ou de outras dificuldades, ora reforçando a visão política do domínio do conhecimento.

O estudo revela ainda que os alunos representam para os professores um estímulo para que se atualizem em relação ao conteúdo, às formas de abordagem e ao uso das tecnologias. Mais do que isso, os alunos são considerados por alguns professores como fonte de renovação pessoal, como incentivo a se manterem contemporâneos. Apesar das dificuldades que enfrentam nas escolas, o reconhecimento dos alunos tem constituído para muito deles uma fonte de prazer no ofício de ensinar.

De modo geral, todavia, o estudo mostra ainda que os docentes não têm tido oportunidades de adquirir uma compreensão mais ampla das reformas educacionais, das políticas de educação e das mudanças mais profundas que envolvem os currículos, a ponto de poderem situar mais criticamente as suas práticas. O empenho que muitos deles demonstram é necessário mas não é suficiente para o que a Geografia propõe para a educação básica e tampouco contempla inteiramente a formação dos jovens, sendo as condições de trabalho fundamentais para atender as metas de um projeto político pedagógico que ofereça educação com qualidade e ensino significativo para os alunos.

As condições de trabalho passam pela concepção de que a carga horária do trabalho docente não pode equivaler a quantidade de horas que o professor passa em sala de aula diante dos alunos; ela é mais do que isso. Ela deve contemplar o tempo para pensar, para a pesquisa, no sentido amplo, como princípio para o exercício docente de qualquer nível da educação. Isso exige que o professor tenha acesso a ambientes que propiciam pensar e dialogar, além da própria escola, para pensar sobre ela. Esse tempo de trabalho também deve pressupor que a educação exige vínculos com os alunos e trabalho colaborativo, que o desenvolvimento profissional do professor precisa estar calcado em uma formação que se estenda pela trajetória de trabalho ao longo de sua vida e lhe ofereça o necessário apoio para fazer frente às questões que se configuram diariamente na escola entre os pares, os gestores, as famílias dos alunos e os alunos.