

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS NOSSAS ESTÓRIAS SE ENCONTRARAM: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES  
DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Luiz Antônio de Araújo

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/UFMG  
Fevereiro/2017

Luiz Antônio de Araújo

AS NOSSAS ESTÓRIAS SE ENCONTRARAM: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES  
DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amália de Almeida Cunha.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lycinia Maria Correa.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/UFMG  
Fevereiro/2017

A663n  
T

Araújo, Luiz Antônio de, 1981-

As nossas estórias se encontraram [manuscrito] : experiências de docentes do ensino médio: um estudo de caso / Luiz Antônio de Araújo. - Belo Horizonte, 2017.

133 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha.

Coorientador: Lúcia Maria Correa.

Bibliografia: f. 104-108.

Anexos: f. 109-133.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de ensino médio -- Narrativas pessoais -- Teses. 3. Professores de ensino médio -- Biografia -- Teses. 4. Professores de ensino médio -- Formação -- Teses. 5. Professores de ensino médio -- Condições de trabalho -- Teses. 6. Professores de ensino médio -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Ensino médio -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Ensino médio -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Correa, Lúcia Maria, 1969-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.104

**Catálogo da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário<sup>†</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>‡</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

"AS NOSSAS ESTÓRIAS SE ENCONTRARAM: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO"

**LUIZ ANTONIO DE ARAUJO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Dra. Maria Amália de Almeida Cunha - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira  
UFMG

Prof(a). Célia Maria Fernandes Nunes  
UFOP

Prof(a). Dra. Licinia Maria Correa (via skype)  
UFMG

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2017.

*Aos meus pais.*

*Aos professores da educação básica brasileira  
que no cotidiano das escolas experimentam  
muitos desafios e exalam o cheiro digno da  
docência.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus (*tó Agathón*), sem porquê.

Aos meus pais, pela colaboração e esforços dispensados na possibilidade que tive de frequentar a escola.

Aos meus irmãos e amigos, pelo apoio e incentivo.

À Gisele, pela constante presença e paciente compreensão.

Aos professores e colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da UFMG, pela convivência e aprendizado.

Aos funcionários do PROMESTRE e da Biblioteca *Professora Alaíde Lisboa de Oliveira* – FaE/UFMG, pela presteza no atendimento e cordial convivência.

Aos professores, colegas de profissão com os quais convivo diariamente, em particular, aos que participaram proximamente da pesquisa.

À Rosana, companheira de docência e amiga, pela ajuda e incentivo indispensável para a conclusão desta etapa acadêmica.

Ao Beto, pela dedicação de parte do seu tempo e pela disposição em contribuir com as necessidades técnicas da pesquisa.

De maneira especial, à Professora Maria Amália, pela acolhida, convivência cordial e singela; pela orientação paciente, sensível, dedicada, interessada, respeitosa e por tudo que se dispôs a fazer para incentivar e ajudar-me nesta importante etapa.

À professora Lúcia, pelas valiosas e enriquecedoras orientações e pelo incentivo.

À professora Célia, pelas contribuições e incentivo por ocasião da *qualificação* do trabalho e por aceitar o convite para compor a banca de avaliação.

À professora Inês Teixeira, por ter acolhido o convite para compor a banca de avaliação e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

A cada um e a todos que de diversas maneiras incentivaram-me e tornaram-me mais forte nesta travessia.

Compadre meu Quelemém me hospedou,  
deixou meu contar minha história inteira.

Guimarães Rosa

## RESUMO

Esta dissertação toma como objeto de análise a percepção de professores do Ensino Médio a respeito de sua profissão. Trata-se de um estudo de caso que envolve profissionais de uma escola pública de Belo Horizonte e que, através de uma pesquisa qualitativa, externaram suas experiências e vivências escolares, refletidos à luz de “biografias de vida” para pensar o magistério. A experiência docente acumulada no Ensino Médio permitiu-me o convívio com situações de possibilidades e limites da atividade docente dentro da esfera pública. As condições de trabalho, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, as relações interpessoais com estudantes e colegas, as condições funcionais da carreira, são algumas questões que me chamaram a uma reflexão sobre minha própria condição, aliada a uma realidade do Ensino Médio no país. É a partir destes fatores que se localiza meu problema de pesquisa, qual seja, um professor da área de Ciências Humanas que se interroga sobre as próprias experiências e vivências docentes no Ensino Médio. A partir dessas interrogações, busco refletir, nesta pesquisa, acerca das percepções de professores sobre as condições que permeiam suas práticas ao longo da carreira docente no Ensino Médio, orientado pelas seguintes questões: Como o professor percebe sua atividade laboral e a vivência no Ensino Médio? De que modo percebe o significado da sua profissão ao longo de diversos atravessamentos temporais e sociais?

**Palavras-chave:** Condição docente. Professor. Formação. Ensino Médio. Biografias Educativas.

## **ABSTRACT**

This dissertation takes as object of analysis the perception of high school teachers about their profession. This is a case study involving a professional school of Belo Horizonte and who, through a qualitative research, voiced their experiences and school experiences, reflected in the light of "life" to think the Magisterium. The teaching experience accumulated in the high school allowed me the conviviality with situations of possibilities and limits of teaching activity in the public sphere. Working conditions, compulsory and free education, interpersonal relationships with students and colleagues, the functional conditions of the career, are some of the issues that I have detected in reflecting about my own condition combined with the reality of high school in the country. It is from these factors lies my problem, namely research, a professor of Human Sciences who wonders about his own experiences and experiences of teachers in high school. From these questions, seek to reflect, in this research, about the perceptions of teachers on the conditions that permeate their practices along the teaching career in high school, guided by the following questions: how the professor realizes his labour activity and experience in high school? How realizes the meaning of their profession along various temporal and social crossings?

**Keywords:** Teaching Condition. Professor. Formation. High School. Educational Biographies.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CEDAC	Comunidade Educativa
CEENSI	Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIDIA	Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FAMINAS	Faculdade de Minas
LASEB	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Docência na Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROFMAT	Mestrado profissional em Matemática
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REM	Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 DOCÊNCIA E EXISTÊNCIA.....</b>	<b>15</b>
1.1 <i>As marcas da minha vivência e experiência docente na escolha do objeto.....</i>	15
1.1.1 <i>Trajetória escolar.....</i>	16
1.1.2 <i>Trajetória profissional.....</i>	21
1.2 <i>Possibilidades para a docência no Ensino Médio.....</i>	26
1.3 <i>O lugar e fundamento do processo da pesquisa.....</i>	30
<b>2 O ENSINO MÉDIO COMO CENÁRIO.....</b>	<b>36</b>
2.1 <i>“Repensando” o Ensino Médio.....</i>	37
2.2 <i>O professor, reelaboração e construção da docência.....</i>	44
2.3 <i>O jovem estudante, outros sujeitos.....</i>	47
2.4 <i>O território escolar, limites e possibilidades.....</i>	51
2.4.1 <i>“O lar laboral”.....</i>	53
<b>3 DESCREVENDO OS SUJEITOS E A ESCOLA PESQUISADA.....</b>	<b>56</b>
3.1 <i>Entre desencontros, um convite para o domingo!.....</i>	56
3.1.1 <i>Catarina: “Eu sou uma ilha na escola”.....</i>	57
3.2 <i>Final de ano letivo, “uma roda de conversa”.....</i>	59
3.2.1 <i>Josafá : “ Você é velho pra estudar”.....</i>	60
3.2.2 <i>Marcelino: “O futuro a Deus pertence”.....</i>	62
3.2.3 <i>Reinaldo: “Eu pertenço a isso aqui. Eu nem sabia”.....</i>	64
3.2.4 <i>Ricardo: “A primeira atração que eu senti pela educação foi ser chamado por professor...”.....</i>	66
3.3 <i>Solitária noite de dezembro, alguém para conversar!.....</i>	67
3.3.1 <i>Ramiro “não tenho vontade de me aposentar”.....</i>	68
3.4 <i>Descortinando a Escola Estadual “João Guimarães Rosa”.....</i>	69
3.4.1 <i>Os docentes, desenhando um perfil.....</i>	72
3.5 <i>Dos relatos pessoais às revelações.....</i>	77
3.5.1 <i>Sobre o conhecimento teórico-conteudista do docente.....</i>	77
3.5.2 <i>Sobre a formação continuada do docente – O PNEM.....</i>	80
3.5.3 <i>Profissão docente: condição salarial.....</i>	81
3.5.4 <i>Relações interpessoais e suas consequências emocionais.....</i>	84
3.5.5 <i>O prédio: desestrutura física, moral e emocional.....</i>	87
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
4.1 <i>“Biografias Educativas” preliminares de um Produto Técnico.....</i>	97
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O tempo é a tardança daquilo que se espera.

José Hernández

O decurso desta pesquisa traz consigo as heranças escolares vivenciadas, cultivadas e guardadas, com especial cuidado, no interior das minhas possibilidades e limitações diárias daquilo que abracei como parte da minha dimensão de ser humano que divido também com a de ser professor. Minha trajetória reservou-me a docência como profissão e motivação intelectual e boa dose de sensibilidade que ajudam-me a percorrer as veredas abertas pela docência na minha vida e que, por muitas vezes, permitiu-me a incompreensão ou a apressada conclusão de fatos e ocorrências que envolvem o Ensino Médio público no Brasil e, conseqüentemente, no meu ambiente de trabalho e aprendizado.

Dos caminhos, trilhas e encruzilhadas percorridos ao longo de anos emergiu a necessidade de refletir sobre a minha prática docente e todo arcabouço de possibilidades com os quais me deparo no dia a dia. Seguramente isto me acompanha na lida laboral e, certamente me impulsiona a melhor entender o professor de Ensino Médio sobre o prisma daquilo que pode ser desvelado pela intuição sensorial das “histórias de vida” que emergem nas trajetórias singulares dos docentes.

Minha atuação em várias escolas públicas estaduais de Belo Horizonte e sua Região Metropolitana, como professor de Ensino Médio, permitiu-me adentrar no universo da docência como caminho a ser desbravado, como o sertão descrito por Guimarães Rosa (2005), lugar que investe toda nossa dimensão de mistério, e, ao mesmo tempo, não nos permite indiferença ou inércia. “Vasculhar o sertão” como fez Riobaldo é revirar o baú da nossa interioridade, encarar nossos anseios, medos, certezas, dúvidas, frustrações, intempéries e outros achados. Conseqüentemente é também nutrir-se de esperança e coragem para seguir adiante, mesmo quando a vontade é desistir. Cientes de que o sertão também é feito de mazelas físicas e humanas, o inevitável choro engasgado ou explícito também é uma constante.

As condições, muitas vezes precárias que desenham o cotidiano do magistério, a falta de atratividade docente, o descaso do poder público, a lida com novos sujeitos que povoam as salas de aulas, os momentos em que desistir da profissão ecoa no horizonte, os malditos e entreditos, desentendimentos, desencontros, estão reunidos e organizados como mola e dinâmica que também cadencia nossa reflexão. De igual modo, a docência parece uma erva

encomendada para nos enfeitiçar. Assim, enfeitiçados pelo magistério, os vivenciamentos docentes circunspectam o professor a criar cenários possíveis daquilo que é e que deseja tornar-se em relação ao seu fazer.

Esta dimensão conjuntural também pode ser entendida pelo drama interno do ser humano, que se coloca diante da escola e da condição docente como o lugar socialmente pré-definido e a escuta atenta daquilo que emerge da singularidade incontável do que está por vir. Aí, somos então conduzidos por caminhos que se fundamentam na história construída por cada um ao longo da carreira e alimentados pelas diferentes fontes daquilo que somos, confrontados com a polissemia da docência e suas múltiplas maneiras de ser, estar e existir.

Tratar a condição docente ao interno do intelecto indica tanto uma atividade racional do pensamento, que se confronta com a realidade teórica e factual, quanto uma dimensão mais sensível que toca as vivências e experiências fundamentais da existência docente que são as relações interpessoais, atreladas à dinâmica escolar e do magistério, construída de modo heterogêneo ao longo dos anos. Ao trazer o problema para os domínios da academia, não abandonei minha condição ativa e afetiva de professor de Ensino Médio. Assim, o desenrolar da pesquisa se viu comprometido com o desafio de confrontar o meu lugar de pesquisador com a minha própria condição docente.

O entusiasmo pela dinâmica que permite explorar as “histórias de vida” dos docentes de Ensino Médio nutre um significado particular por refletir a docência ao avesso de conceitos consagrados ou quantitativos, construídos numa perspectiva cartesiana e sobrevalorizados numa sociedade que herda da modernidade o cálculo racional como método científico eficaz e seguro. Ser professor não é somente lecionar mecanicamente isto ou aquilo; é se permitir outras possibilidades e outros meios de pensar e transforma-se num espelho a refletir aquilo que faz a condição docente de modo subjetivo. Nesse sentido, também serve de fármaco para as inquietações que, como um pesadelo, roubam nosso sono.

As vivências e experiências da caminhada docente, constantemente presentes na minha condição de professor de Ensino Médio, possibilitaram muitos questionamentos. E sabemos que de uma boa pergunta nasce o embrião de uma pesquisa acadêmica. Isso despertou em mim um inquietante desejo que serviu de combustível para que tais questionamentos fossem levados adiante. Assim, ao me perguntar reflexivamente pela minha prática docente no Ensino Médio, somada ao desejo e possibilidades disso vir a se transformar em um objeto de pesquisa, encontrei acolhida no programa de pós-graduação em educação e docência da UFMG.

O tempo de dedicação ao Mestrado profissional (dois anos) foi marcado por amadurecimento pessoal, acadêmico, profissional e humano. A identificação com os objetivos de um programa de pós-graduação, voltado a refletir sobre os desafios da educação básica e da prática docente numa perspectiva profissional, aliado ao meu interesse em vivenciar esta experiência, fortaleceram-me diante das dificuldades. Poder partilhar momentos de aprendizagens com professores que integram as representações acadêmicas de orientação, acompanhamento e estímulo, transformaram-se numa grata acolhida. Ver os corredores da Faculdade de Educação tomados de professores da educação básica em busca de formação continuada e de reflexão das práticas docentes, revela os contornos das minhas inquietudes aliados às inquietações dos meus pares e companheiros.

Limitado pela escassez de recursos financeiros e estruturais do PROMESTRE, pela ausência de bolsas de estudos e pela dedicação de 48 horas semanais destinadas à docência na educação básica, chego ao fim desta empreitada no limite de minhas energias físicas e agigantado pela trajetória corajosa e marcante deste gratificante percurso. Uma vez mais fosse preciso retomar do começo, assim o faria. É no interno desses desafios que compreendo a realidade da docência no Ensino Médio, encargo excessivo de aulas à exaustão que acarreta um sobre-esforço diário e tempo escasso para outras atividades docentes e para formação continuada.

Assim, os resultados desta pesquisa refletem, em parte, os limites de uma categoria que é fundamental na vida dos professores: o tempo. De acordo com Hargreaves (1998, p. 105), para o professor o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação. Desse horizonte, este trabalho deriva: é o fruto de minhas condições possíveis e que revelam as contradições de uma profissão que diz muito daquilo que sou. Este trabalho é um estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Médio, na qual também estou inserido como docente. E esta dissertação está dividida em três partes.

Na primeira parte, traço um memorial do meu histórico de vida relacionado com minha condição de docente. As principais marcas que constituíram minha trajetória escolar e profissional guiam meu percurso até se confrontarem com a própria condição docente, situação essa que reflito acerca dos fazeres e afazeres de professor de Ensino Médio. As descobertas e inquietações do magistério constituem minha prática reflexiva.

Dessa forma, discorro inicialmente sobre minhas experiências ambíguas, exitosas e frustrantes que forjam o professor, constituído a partir das minhas vivências e experiências, atrelado à condição de quem se propõe como pesquisador a investigar os processos vivenciais e experienciais instalados no universo de outros docentes - tão próximos - meus colegas na lida diária. Aliado a isso, apresento minhas motivações e qual o lugar da pesquisa, bem como o que a constitui como possibilidade reflexiva para pensarmos o Ensino Médio na atualidade.

Num segundo momento, ocupo-me a refletir sobre o cenário do Ensino Médio. São chamados ao crivo desta análise as mudanças e conjunturas políticas, sociais, pedagógicas, econômicas que se conectam atualmente em torno dessa etapa de ensino no Brasil. A partir desse escopo, merece destaque uma reflexão sobre a recente expansão, obrigatoriedade e massificação do Ensino Médio, visto que essa democratização incide sobre a condição do professor, o qual deve se equilibrar entre os muitos desafios, limitações, possibilidades e motivações para exercer a docência. Analiso ainda o perfil atual do estudante forjado pela heterogeneidade e massificação discente, ainda que de maneira tangencial, bem como as condições físicas e estruturais das escolas de Ensino Médio que abrigam milhares de jovens, muitas vezes, em condições insuficientes. Nesse sentido, também busco fazer uma reflexão sobre a escola pesquisada e sua relação com a docência.

Na terceira parte, apresentamos as análises do material coletado na escola, no seu aspecto mais qualitativo: as experiências e vivências dos professores do Ensino Médio, através do dizível e do indizível, tentando compreender como as formas de silêncio também podem se constituir em um objeto de enunciação<sup>1</sup>.

Por fim, as conclusões procuram refletir tanto sobre as palavras ditas pelos professores da escola pesquisada, quanto interpretar o que parece ser dito apenas subliminarmente, mas que expressa o sentido do ser e estar professor do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

---

<sup>1</sup> Para Orlandi (1995), “(...) o silêncio pode atravessar as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz; todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos indicam que este é fundante”.

## 1 DOCÊNCIA E EXISTÊNCIA

Tudo começa aqui, como a gente sabe. As relações dos professores com as crianças, adolescentes, adultos e jovens, independente do lugar e do tempo, é o que nos faz professores. Nesse encontro (por vezes, desencontro), nessa interação e convivência tem origem a nossa existência como docentes.

Inês Teixeira

Foi assim que a existência se descobriu de algum modo relacionado com a docência. Quando, certo dia, vasculhei os porões da alma e de repente vieram displicentemente à memória as experiências naquela escola que ficou distante no tempo e que colocou-me numa pequena sala diante de um quadro de giz, uma carteira, um único aluno, que se tornou um único professor e os materiais escolares: caderno, lápis, borracha, giz, apagador, diário, caneta...

Durante muitos anos a sala de aula foi o espaço que marcou minha vida e muitos momentos de alegrias e dificuldades da vida cotidiana. Ajudou-me a reconhecer minha identidade e assegurou o brilho de aprender e encantar-me com minha profissão. “Em todos os lugares em que trabalho, recordo dos rituais e gestos que vi na minha primeira escola, que foi construída e guardada, dentro de mim, de forma tão marcante, para toda a vida!” (CEDAC, 2013, p.8).

### 1.1 As marcas da minha vivência e experiência docente na escolha do objeto

A vida é marcada por muitas possibilidades que nos tornam aquilo que somos. Nossa natureza nos unifica em nossa condição de ser humano. Entretanto, aquilo que somos carrega, também, o modo pelo qual nos relacionamos com as nossas condições históricas e sociais: valores, crenças, verdades, comportamentos, ações, gostos, trabalho, profissões, etc. Assim, o ser humano é um ser de possibilidades e de experiências variadas.

Por isso, cada um constitui uma história e um modo de narrar sua condição de ser humano atrelado às variantes que experienciou e a qual sentido construiu. Nessa direção, evocamos Carlos Drummond de Andrade, para quem cada história tem um valor especial. E quando escutamos e contamos nossa história, ela se colore de beleza e, não raras vezes, torna-se tão mais bela do que a história hegemônica que nos é apresentada. Narrar nossa experiência através da memória, das histórias de vida, das biografias educativas confere diferentes matizes

de cores à nossa vida. É quando nos sentimos sujeitos da nossa própria história e reconhecemos que nossas lembranças constituem parte ativa de nossas ações e disposições. Assim, o poeta descreve o poema *infância*:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóé. Comprida história que não acaba mais.  
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu chamava para o café. Café preto que nem a preta velha, café gostoso, café bom.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo olhando pra mim: Psiu... Não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro... que fundo! Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda.  
 E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.  
 (ANDRADE, 1988, p. 13).

A docência é uma construção histórica que se apresenta ao ser humano. Pode até haver uma ideia hegemônica que diga o que é um professor<sup>2</sup> ou uma pretensão de pensar a condição docente a partir de um modelo cultural. Porém, interessa-nos utilizar a narrativa como forma de apontar as possibilidades subjetivas que cada sujeito carrega consigo e como essas marcas inscritas em seu corpo, em sua voz, em suas lembranças, constituem aquilo que ele é. Assim, apresento um pouco da minha história e as marcas que contribuíram para a escolha de minha profissão e que ora nos ajuda a compreender meu objeto de pesquisa e minha condição de discente do mestrado profissional em educação e docência - PROMESTRE da UFMG.

### 1.1.1 Trajetória escolar

Minha formação de base foi integralmente cursada em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Trago da escola o gosto e o cultivo pelo aprendizado. Sempre me identifiquei com os estudos como forma de transformação da sociedade e das pessoas. Nessa fase da minha vida, sempre mantive uma curiosidade em relação à escola, bem como o interesse de frequentá-la e continuar estudando. A interação com meus colegas e professores e as novas descobertas que foram adquiridas ao longo dos anos me fizeram ter na escola uma acolhida prazerosa e, conseqüentemente, forte admiração por meus professores.

Sou o segundo filho de quatro irmãos e junto com meus pais morávamos em Raposos, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nessa cidade, vivi os anos de minha infância e parte da juventude e frequentei a pré-escola e a educação básica, iniciada em 1987 e concluída em

---

<sup>2</sup> Entenda-se quando mencionarmos a terminologia professor ou professores não como diferenciação de gênero, mas uma categoria profissional: um ou vários professores e/ou uma ou várias professoras.

1999. Meu pai se dedicava ao trabalho em uma mineradora da região e minha mãe ficava por conta do trabalho doméstico. Reconheço o grande esforço que fizeram para que não faltassem as condições básicas para nossa sobrevivência, bem como carinho, atenção e incentivo para que frequentássemos a escola. Embora com pouca instrução formal, meus pais me ensinaram muito e contribuíram para a experiência e momentos prazerosos que vivenciei nos meus primeiros anos na escola.

Através de pequenos gestos como comprar o uniforme, material escolar, ir às reuniões de pais, verificar os cadernos, cobrar o cumprimento das tarefas escolares, pedir para não brigar com colegas e ser respeitoso com a professora. Posso dizer que mesmo sem ser tão deliberada, essa atitude sempre refletiu para mim um alto grau de investimento e expectativas de que a escola pudesse cumprir aquilo que não lhes fora possível prover.

No primeiro dia de aula, eu contava então com seis anos. A princípio não queria ir à escola. Meu pai me acompanhou, comprou balas e outras guloseimas, conversou muito comigo e me incentivou, disse que seria “legal ir à escola”, que a professora “era bacana” e que eu iria conhecer muitos “coleguinhas”.

Ele tinha razão, minhas primeiras professoras gostavam de ser chamadas de “tia” e manifestavam carinho e respeito por todos. Sabiam cativar e isso amenizou minha primeira experiência em ausentar-me diariamente, por mais tempo, do convívio com minha família. Foi significativo o desafio de aprender a ler as primeiras letras, escrever as primeiras palavras e fazer os primeiros cálculos, as primeiras apresentações nas festas coletivas da escola, motivo de orgulho para a professora e meus pais. Em pouco tempo o termo “tia” caiu em desuso e o número de professores aumentou. Muitos deles mostravam respeito e comprometimento, tinham concluído a licenciatura na área de atuação, ensinavam, dominavam conteúdo, apontavam pistas, aguçavam nossa consciência crítica e falavam da importância da escola e posteriormente do vestibular como algo importante para nossas vidas.

De outro modo, tive também como professores jovens universitários, outros já avançados na docência, professores com licenciatura e com formação superior, porém, não licenciados. Lembro-me ainda de muitos docentes dedicados e alguns poucos, não muito interessados ou motivados pela profissão. Tive boa relação interpessoal com todos e sempre os admirei na condição de aluno que via seus professores lecionando, exercendo uma atividade laboral que me era muito cara. Aprendi desde cedo a admirar a profissão e gostava de conversar com os docentes e interrogá-los sobre como era ser professor. Ouvia como resposta,

predominante, que eles gostavam do que faziam, porém faziam severas críticas aos salários e às condições de trabalho a que estavam submetidos.

Meus primeiros colegas de classe, cada um com suas características, coloriam a classe diversa e se completavam na experiência nova que surgia, a escola. Do período da infância e juventude, trago na memória a lembrança dos colegas com os quais convivi ao longo da minha trajetória escolar. Juntos dividimos parte do nosso tempo, das dificuldades, conquistas e sonhos. De muitos ficou apenas a lembrança; de outros, pude guardar maior proximidade e assim construir grandes amizades desse tempo, não muito distante, até os dias atuais. Ademais, a escola também significou um espaço de convivência, brincadeiras, paqueras, alguns desentendimentos, troca de ideias e experiências, projetos de futuro, amadurecimento e aprendizado formal e informal.

À medida que os anos se passavam, eu internalizava a dinâmica de ir à escola como parte integrante do meu cotidiano e como parcela de tempo que dedicava com gosto. Foram tempos que despertaram em mim o desejo de continuar frequentando a escola e posteriormente fazer planos de ingressar na universidade e ter um emprego. Meu irmão mais velho partilhava de interesses idênticos e me serviu de exemplo, quando não mediu esforços para ampliar horizontes e zelar pela qualidade do ensino. Mesmo diante das adversidades, mostrou-se perseverante. Ele foi pioneiro e me mostrou que era possível pensar na longevidade escolar, por meio de processos seletivos tão concorridos, fossem em colégios ou universidades públicas de maior prestígio acadêmico.

Na trajetória estudantil não enfrentei maiores dificuldades em relação aos estudos, notas, avaliações. Fui aprovado em todas as séries ao longo de toda a educação básica. Embora nos últimos anos escolares conseguisse identificar algumas deficiências no ensino que era ofertado. Nesse momento, juntamente com outros colegas interessados e com auxílio de professores, entendia que o processo seletivo para o vestibular exigia coisas que eu não dominava, algumas sequer tivera a oportunidade de estudar.

Recebi muitos elogios de professores que diziam acreditar que eu tinha potencial para seguir estudando. Na turma, era tido como uma das lideranças, pois tinha facilidade de conversar e me relacionar bem com a maioria dos colegas. Fui representante de turma, membro de colegiado escolar, entre outras participações coletivas dentro do espaço escolar. No último ano do Ensino Médio, já havia desenvolvido uma simpatia pela docência e pensava seriamente

em fazer licenciatura. Nesse momento, já havia me decidido pela área de ciências humanas por maior afinidade e interesse construído ao longo dos anos.

Decidido a frequentar o ensino superior e me tornar professor, ingressei em fevereiro de 2004, no curso de licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – MG (FAFIDIA) e o concluí em dezembro de 2006. Frequentei toda a graduação como bolsista. O curso me proporcionou bases sólidas e amadurecimento somados ao rigor e à disciplina requeridos pela academia. Tive amplo apoio do corpo docente e de meus familiares. Soube aproveitar a oportunidade para construir uma certa identificação com o curso, o que me ajudou muito a amadurecer como pessoa e ampliar meu horizonte em relação ao mundo e ao ser humano. Foram anos de dedicação, adaptação e de muitas descobertas.

Tive na grade curricular matérias pedagógicas obrigatórias da licenciatura e estágio curricular que fiz em diversas escolas das redes privada e pública de Diamantina- MG. Isso representou um contato maior com o cotidiano das escolas, tendo como base o arcabouço teórico constituído no decorrer da minha formação acadêmica. Sempre procurei me informar sobre o cenário educacional brasileiro e suas variantes. Porém, a oportunidade de fazer estágio me proporcionou conhecer mais proximamente a realidade dos professores da educação básica e me identificar com eles.

Nessa etapa, tive grande ajuda dos professores que orientaram o estágio, bem como daqueles que me acolheram em suas aulas. Também destaco o respeito e a atenção da maioria dos alunos. Essa etapa representou um grande aprendizado e a sensação de ter colaborado com alguma contrapartida pelos anos em que frequentei a educação pública. Minhas maiores dificuldades foram articular o que eu aprendi na academia com a sala de aula. Essa transposição entre a empiria e a epistemologia nunca me pareceu tão evidente.

Com grande desejo de permanecer estudando e a necessidade premente de fortalecer as experiências vivenciadas na minha escolarização progressiva, iniciei, em 2006, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Filosofia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na cidade de Ouro Preto-MG, concluindo-o em 2007. Nessa etapa acadêmica, tive a grata satisfação de ter como colegas de turma pessoas oriundas de outras áreas do conhecimento e de diferentes localidades do Brasil. Muitos, entre meus colegas, eram professores em suas cidades. Isso me possibilitou somar conhecimento e vivenciar experiências multidisciplinares. Ao mesmo tempo em que com eles dividíamos o espaço da sala de aula e compartilhávamos textos e ensinamentos filosóficos com todo rigor acadêmico, sob orientação atenta de excelentes professores, pude

também experienciar, em momentos informais ,verdadeiras aulas que contribuíram na minha formação e na minha prática como professor.

O tempo em que me dediquei à especialização me aproximou mais do espaço acadêmico e das reflexões filosóficas. Também trouxe amadurecimento e a certeza de que valia a pena tentar conquistar novos objetivos. Eu era o aluno mais novo da turma, dedicado e focado, fui o primeiro a terminar os créditos e a entregar a monografia. Quando recebi o diploma, me senti muito orgulhoso. Todavia, durante alguns anos essa especialização representou apenas 5% a mais nos meus vencimentos como professor.

Em 2009, na busca por uma melhor qualificação profissional e um novo desafio na minha trajetória acadêmica, iniciei um curso de bacharelado em teologia na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) na cidade de Belo Horizonte - MG, tendo concluído o mesmo em 2012. Frequentei toda a graduação como bolsista. Por razões pessoais e acadêmicas, tinha interesse em me aproximar da teologia. Minha turma era bem diversificada, com vários alunos de países da América Latina e da Europa. Os nativos representavam variadas regiões do Brasil. Foram momentos fecundos de conhecimento e troca de experiências. Os professores altamente qualificados e a excelência da instituição agregaram muito ao meu currículo e à minha vida. Nesse período, meu gosto pelos estudos e pelo ambiente acadêmico fortaleceram um antigo desejo que tinha de continuar estudando e de frequentar o mestrado. Também foi um período no qual reafirmei, de maneira discernida, minha vocação como professor.

Desse modo, impelido a continuar me qualificando academicamente e objetivando construir uma carreira sólida, ingressei no ano de 2015 no Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Humanidades. Devo dizer que chegar até aqui significou a soma de esforços para um processo de escolarização de longo curso mas, concomitantemente, a afirmação da docência em minha vida e a busca por me construir também como um profissional reflexivo.

Meu primeiro ano no Mestrado Profissional comportava ainda a ideia de estudar a identidade do ensino médio público no Brasil. Sem bolsa de estudos e sem licença do trabalho para estudar, enfrento o desafio de dedicar 48 horas semanais para o trabalho docente em uma escola estadual de Belo Horizonte e dedicar-me ainda às exigências que requerem o mestrado. Na turma, tenho muitos colegas professores de ensino básico, o que me permite um diálogo fecundo sobre a prática docente e os desafios da educação na atualidade. As participações em

congressos e seminários me orientam para a importância de uma boa formação acadêmica e também humana.

O mestrado, em andamento, tem-me possibilitado uma maior aproximação com a pesquisa e a reflexão acadêmica. Ouso dizer que até o momento o ingresso no mestrado profissional tem contribuído de forma radical em minha prática docente e para o meu amadurecimento pessoal. Também tem-me permitido alargar meu horizonte de conhecimento, sobretudo no que se refere à articulação teórico-prática.

### **1.1.2 Trajetória profissional**

No ano de 2007, comecei a lecionar, como professor designado, na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, onde permaneço exercendo a função até hoje. Minha primeira oportunidade foi como professor substituto durante um mês, depois assumi funções em cargos vagos. Ao longo desses anos trabalhei nas cidades mineiras de Belo Horizonte, Betim e Ribeirão das Neves com alunos de Ensino Médio.<sup>3</sup> Lecionei, hegemonicamente, o conteúdo de Filosofia, disciplina em que sou licenciado.

Também atuei como professor substituto, por um mês, com conteúdo de História. Na ausência de um docente habilitado nesse conteúdo, ocupei o cargo como segunda prioridade, de acordo com critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG.

A cada início de ano renovava meu contrato com o Estado que, conseqüentemente, terminava no fim de cada ano. A insegurança funcional me acompanhou por muitos anos. A necessidade do trabalho me impunha a angústia de, a qualquer momento, perder o emprego devido à minha frágil situação funcional. A incerteza de onde trabalharia no ano seguinte e o sentimento de não pertencer ao quadro de uma escola específica se aliavam às disputas por vagas por meio de desgastantes processos de designação. Nesse período não tive oportunidade de prestar concurso público, pois os mesmos não haviam sido homologados. Minha estabilidade na função só se deu em abril do ano de 2015.

---

<sup>3</sup> Escola Estadual “Estudante Livia Mara de Castro” – Betim-MG; Escola Estadual “José Bonifácio Nogueira” – Ribeirão das Neves-MG; Escola Estadual “Isabel da Silva Polck”- Belo Horizonte-MG; Escola Estadual “Deputado Ilacir Pereira de Lima”- Belo Horizonte – MG; Escola Estadual “Tito Fulgêncio”- Belo Horizonte – MG; Escola Estadual “Maestro Villa Lobos” – Belo Horizonte-MG; Escola Estadual “Professor Pedro Aleixo” – Belo Horizonte – MG.

Desde o início da carreira, até hoje, tive a oportunidade de trabalhar com um elevado número de estudantes. São adolescentes e jovens que carregam anseios e expectativas, forjados por biografias de vida, muitas vezes ocultas, mas presente nas entranhas da convivência, dos acertos e dos desacertos do cotidiano escolar. Também convivi com muitos profissionais docentes que, assim como eu, se dedicam à docência de muitas maneiras e perspectivas. Alguns têm a docência como segunda atividade laboral e outros como construção de uma carreira no magistério.

É importante dizer que também tive a oportunidade de lecionar para turmas de primeiro e segundo ano as disciplinas de Tecnologia da Informação e Turismo, propostas pelo Governo do Estado de Minas Gerais para a nova grade curricular do Ensino Médio com a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) na rede pública estadual de ensino nos anos de 2013 e 2014. Guardo boas lembranças desse período. De modo crítico e não apologético, o citado projeto me chamou atenção e, além de atuar como professor dessas disciplinas, procurei entender de modo mais próximo sua proposta, os objetivos e os desdobramentos. Atualmente leciono a disciplina de Filosofia para as três séries do Ensino Médio.

Ao longo de nove anos como professor, pude vivenciar momentos de grandes descobertas e reconhecidas conquistas, assim como grandes desafios. Nessa trajetória adquiri experiência e amadurecimento. Tornei-me mais sensível ao histórico de vida dos meus alunos, bem como aos seus questionamentos, anseios, buscas, sonhos, conquistas, frustrações, mazelas e riquezas existenciais. A maioria desses jovens oriundos de vilas, aglomerados e bairros periféricos da capital mineira e da região metropolitana.

Também tornei-me mais próximo do corpo docente, dou importância aos planejamentos e demandas coletivas, ao cafezinho com “bate papo”, prezo por um bom relacionamento entre os docentes, demonstro clareza nas minhas posições políticas e pedagógicas, participo das conversas formais, também das informais, procuro escutar e sinto que levam em consideração aquilo que falo. Preocupo-me coletivamente com as condições de trabalho, as bandeiras de reivindicações da categoria, a gestão democrática e participativa na escola. Considero a convivência com meus pares o ponto alto da minha convivência com o professor que sou e que se constrói a cada dia na alteridade.

Convivi com elevado percentual de alunos que trabalhavam durante o dia e frequentavam as aulas após uma jornada de trabalho e deslocamentos de ônibus. Os históricos de pobreza, discriminação, descaso social, violência, gravidez precoce e não planejada,

dificuldades familiares, uso e tráfico de drogas se fazem muito presentes na vida dos alunos. E por certo, tais fatores interferem e refletem na dinâmica da sala de aula e na minha prática docente. A inquietação de pensar o papel do professor dentro de um contexto para além da dimensão fria e mecânica do ensinar e aprender aguçou a minha curiosidade pelo Ensino Médio e seus desdobramentos.

As referências teóricas sobre o assunto e o cotidiano vivenciado serviu de ânimo para entender aquilo que abracei como profissão. A docência, mais que aquilo com o qual eu me mantenho financeiramente, é um espaço existencial que se constrói como uma ponte que estou atravessando, sem pressa de completar a travessia e sem vontade de retornar. Nesse sentido, e numa atitude que entendo como reflexiva, me pergunto: quais as possibilidades e limitações do docente que atua no Ensino Médio?

Por muitas vezes, tive dificuldades em lidar com fatores como indisciplina, desinteresse pelo conteúdo, agressividade, infrequência, evasão, pouca participação dos pais, falta de recursos didáticos, desinteresse e descaso dos pais, falta de profissionalismo e urbanidade, críticas desconstrutivas, “fofocas”, falta de clareza nas informações, arrogância, abuso de autoridade. Em algumas situações fui tratado de modo diferente ou desconsiderado por ser professor designado. Compreendo, portanto, que a crise de legitimidade da profissão também pode ser percebida como endógena, à medida que há hierarquias claramente construídas, sejam elas simbólicas, materiais, culturais. Embora isso reflita, por vezes situações circunscritas, não posso desconsiderar que essa assimetria existe e faz parte de um contexto por mim experienciado e que não é esquecido.

Minha carga horária corresponde a uma aula em cada turma por semana, o que eu considero muito pouco. Apesar de tudo, na maioria das vezes, tive todo o cuidado de preparar atentamente minhas aulas, seguindo o plano de ensino e as orientações da Secretaria Estadual de Educação, procurando respeitar o contexto social e cultural dos alunos. Por outro lado, devo admitir que nem sempre segui o planejado ou em determinadas circunstâncias era contingenciado. Por diversas vezes, percebi que a disciplina que lecionava era tida como secundária pelos alunos, por colegas de outras disciplinas, pelos pais e pela própria direção da escola.

No decorrer da minha trajetória acadêmica e profissional, tenho percebido a falta de uma articulação mais orgânica entre a nossa formação inicial e/ou continuada e a prática pedagógica. Esse é outro aspecto que procuro dimensionar ao indagar pelas possibilidades e

limites no exercício da docência com estudantes de Ensino Médio. A especificidade pedagógica, didática do ensino nessa etapa da educação básica, a complexa relação entre o sujeito professor e o sujeito aluno são algumas das questões que circundam a formação inicial e continuada do profissional que atua no Ensino Médio.

Meu interesse pelo tema percorre minha atuação na docência, entretanto, destaco a importância de duas experiências vividas na minha carreira como momento de aprendizagem e contribuição para pensar o Ensino Médio, que são o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o primeiro de abrangência estadual e o segundo de abrangência nacional.

No primeiro, como já citei anteriormente, tive a oportunidade de atuar na docência e ao mesmo tempo, participar de formação continuada e me interessar de modo mais próximo pelo assunto. O mesmo foi extinto em 2015, mas certamente, é um precioso objeto de análise para o Ensino Médio em Minas Gerais. Já no segundo, participei como aluno cursista. Entre 2014 e 2015, constituímos um grupo de 12 professores que se dispuseram a abrir mão de alguns sábados para refletir sobre o Ensino Médio e suas variantes na atual conjuntura do Brasil. A importância dos encontros foi a possibilidade de debater sobre nossa própria prática político-pedagógica e de ampliar horizontes para a docência, a partir de uma proposta de formação que partia da base contextual dos professores de Ensino Médio, e não de algo imposto pedagogicamente. Infelizmente, a proposta formativa da terceira fase do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio está suspensa, até o momento.

A experiência docente e o processo formativo desencadearam o desejo de aprofundar a reflexão sobre a docência. Com isso, o mestrado profissional em educação tornou-se uma valiosa oportunidade de ampliar horizontes, somar conhecimento e vivenciar caminhos e alternativas para pensar e dialogar com a educação na atualidade, atrelada à minha realidade de professor. Acredito que posso contribuir com outros profissionais que constroem sua reflexão sobre a docência. A interação, o diálogo proporcionado pela formação acadêmica e meu interesse pela docência no Ensino Médio encontram, certamente, um terreno fértil para a reflexão.

A proposta desta pesquisa traz consigo a trajetória de um aluno que cursou toda educação básica em escolas públicas e que hoje ocupa um cargo público de PEB (Professor de Educação Básica) na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, atuando na cidade de Belo Horizonte com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Há aproximadamente nove anos na

docência, a maior parte deles se concretizou por meio de contratos temporários, extinguidos e renovados todos os anos. Durante longo período, o Estado de Minas Gerais não ofertou editais de concursos públicos para a área da educação básica. Na oportunidade em que foram disponibilizados os mesmos, no ano de 2012, submeti-me ao processo de provas e títulos. Após aprovação, tomei posse e atualmente faço parte do quadro efetivo de professores de uma escola sob jurisdição da Primeira Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana A. Anteriormente à estabilidade funcional, lecionei como professor designado em quase uma dezena de escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Tal dado revela muito sobre os questionamentos que venho fazendo acerca da profissão. Uma profissão ambígua, tal como afirma Tardif (1991), pois ao mesmo tempo em que se reconhece que o professor possui uma relação estratégica frente aos outros saberes, possui uma posição socialmente desvalorizada. A relação de precariedade observada na fragilidade dos vínculos institucionais em que fui-me construindo como professor, ao longo desses nove anos de docência, dizem muito dessa ambiguidade.

Em outros termos, a experiência docente percorrida no Ensino Médio permitiu-me o convívio com situações de possibilidades e limites da atividade profissional do magistério dentro da esfera pública. As condições de trabalho, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, as relações interpessoais com alunos e colegas, as condições funcionais da carreira, são algumas questões que me chamaram a uma reflexão sobre minha própria condição aliada a uma realidade do Ensino Médio no país.

No contexto diário da profissão e nas inquietações oriundas do trabalho de professor de Filosofia do Ensino Médio, encontrei elementos para pensar a educação, o Ensino Médio e os agentes envolvidos nessa relação, alunos, professores, gestores, familiares. Nesse horizonte, deparei com a natureza da condição docente e sua relação com o cotidiano escolar em face da vivência e da profissão docente.

Nessa dinâmica, minhas inquietações se transformaram em projeto de pesquisa, acolhidas pelo Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Inicialmente com uma proposta de pesquisa sobre o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), proposto pelo Governo do Estado de Minas Gerais entre os anos de 2012 e 2014, tive minhas ideias originais reposicionadas, a partir da convivência acadêmica com meus pares e com o desdobramento de minha pesquisa na pós-graduação. Dessa forma, as questões que circundaram a reflexão sobre o meu objeto e as minhas inquietações iniciais, frutos de minha

experiência profissional, posso dizer que hoje meu projeto inicial ganhou novos contornos, apresentados no texto em tela.

Em face disso, o Mestrado Profissional oferece a possibilidade de refletir a prática docente e seus desdobramentos no cotidiano escolar da educação básica a partir de uma pesquisa acadêmica. É nesse contexto que nos confrontamos com o mestrado profissional como espaço privilegiado para refletir as demandas oriundas da prática docente na educação básica. A articulação e proximidade da universidade com as escolas de educação básica é uma variante que, sem dúvida, contribui para a formação continuada do magistério e possibilita inserir o professor de educação básica num ambiente onde se possa refletir a própria prática.

Em síntese, meu problema de pesquisa resulta talvez do meu olhar como professor de Ensino Médio, impulsionado a desenvolver uma proposta de pesquisa a partir das possibilidades abertas pelo mestrado profissional para, sobretudo, pensar aquilo que nos deu fôlego até aqui: desencadear a reflexão sobre a vivência e a experiência docente no Ensino Médio, não apenas como um acadêmico alheio a essa dinâmica, mas como alguém que pesquisa reflexivamente sua própria prática profissional.

## **1.2 Possibilidades para a docência no Ensino Médio**

É na confluência desses fatores que se localiza meu problema de pesquisa, qual seja, um professor da área de Ciências Humanas que se interroga sobre as próprias experiências e vivências docentes no Ensino Médio. A partir dessas interrogações, busco refletir acerca das percepções de professores sobre as condições que permeiam suas práticas ao longo da carreira docente no Ensino Médio, recolocando o problema de pesquisa do seguinte modo: Como o professor percebe sua atividade laboral e a vivência no Ensino Médio? Qual o sentido atribuído pelo docente ao Ensino Médio?

Em artigo intitulado: *Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio*, Nora Krawczyk (2014) propõe uma hipotética conversa informal com professores sobre os desafios e questionamentos do cotidiano escolar. Ao sugerir essa conversa, a autora tem como objetivo “tratar de algumas das preocupações da escola e de seu corpo docente, sem a pretensão de abarcar toda problemática do Ensino médio em nosso país”. (KRAWCZYK, 2014 p. 76). Trata-se de refletir sobre o ambiente laboral do professor e as experiências construídas, as dificuldades encontradas e as vivências que marcam a condição docente. Dar voz ao professor é permitir que ele elabore, a partir de sua experiência, uma narrativa que faça eco a outras vozes e lhe ajude a

refletir, compreender como se constitui a condição docente no Ensino Médio. Nessa direção, temos que:

A experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença a si e para a situação por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p.54).

Questões como convívio com alunos, indisciplina, identidade do Ensino Médio, objetivos e contradições, ENEM, relação com o mundo do trabalho, convivência profissional, situação funcional (efetivos e designados), formação continuada, políticas públicas, projetos e programas educacionais, remuneração, carreira, relação com gestores, sindicato, motivação existencial e profissional, são questões que vieram à tona ao longo da pesquisa empírica e acompanhou nossa análise.

A necessidade de reformulação do Ensino Médio é uma realidade atual no Brasil<sup>4</sup>. A obrigatoriedade dessa etapa de formação na vida de milhões de jovens requer uma dinâmica conjunta de esforços com a finalidade de acompanhar as transformações do mundo atual e, conseqüentemente, dos sujeitos que estão no centro do processo educativo: os jovens alunos com suas demandas, expectativas, necessidades; e o professor, que em sua prática pedagógica, manifesta os limites e potencialidades dos saberes cultivados em sua trajetória de vida. O desafio que se estabelece é lançar o olhar sobre o Ensino Médio sob o ponto de vista docente.

Assim, esse objeto foi sendo construído, tanto no decurso das minhas vivências e experiências como professor de Ensino Médio no cotidiano das escolas, como através das reflexões suscitadas no programa de pós-graduação em educação e docência da Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo principal desta pesquisa consiste então em identificar e analisar as experiências e vivências docentes no Ensino Médio, a partir de uma análise biográfica dos sujeitos. Como sucede nas pesquisas cujo objeto investigativo é um dado da realidade e, portanto, “não nos é dado”, o objeto dessa pesquisa foi recorrentemente construído. De um lado, emerge no decurso das minhas vivências e experiências como professor que, reafirmando Tardif (2014), é um aprendizado que se inicia no meu primeiro contato com a escola. De outro, se assenta nas reflexões suscitadas em meu processo formativo acadêmico inicial e contínuo, quais

---

<sup>4</sup> É interessante destacar que o Ensino Médio apresenta dificuldades de estruturação e identidade não apenas no Brasil onde a universalização do Ensino Médio é recente. Acrescenta-se a isto, países tanto nas Américas quanto na Europa que compartilham semelhantes dificuldades e desafios em relação a esta etapa de ensino. (KRAWCZYK, 2014 p. 76).

sejam, o curso de licenciatura, os cursos de especialização, minha inserção no programa de pós-graduação, bem como os programas e projetos de formação continuada.

Ao inquirir acerca dos paradoxos da docência no Ensino Médio, procuro investigar a temática não somente em função de minhas inquietações pessoais, mas por acreditar em sua relevância no tempo presente. O Ensino Médio, não obstante constituir-se etapa terminal e obrigatória da educação básica, representa uma etapa que inspira maior atenção na política educacional brasileira: “De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, salta aos olhos que o Ensino Médio é o que provoca os maiores debates e nos quais se chocam opiniões muito divergentes. ” (KRAWCZYK, 2014, p. 77). É de interesse político, social, pedagógico e acadêmico investigar o Ensino Médio em sua estrutura conjuntural, levando em consideração toda e qualquer proposta que se apresente como variável possível para pensarmos novas teorias e práticas que possibilitem a realização de um ensino público de qualidade, fazendo dessa etapa da educação algo atrativo para os jovens, em especial, para aqueles que se encontram marginalizados e desinteressados em relação à escola<sup>5</sup>.

Por outro lado, também é de grande importância se perguntar pela condição dos professores que atuam nessa etapa da educação básica. O livro *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), organizado por Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto, retrata uma realidade complexa, diante de inúmeros desafios a serem superados na docência no universo da educação básica. Fatos e estatísticas demonstram um cenário preocupante da profissão docente no país. Foram analisados temas como o lugar da profissão docente na estrutura de empregos no Brasil, escolaridade, condição socioeconômica, demandas de formação inicial e continuada, entre outros. As conclusões apresentadas pelo livro, certamente, sustentam a necessidade de pesquisas e estudos que tratem da condição docente na educação básica, especificamente quando trata da docência no Ensino Médio brasileiro.

Diante de uma sociedade plural, secularizada, marcada pela tecnologia, liberalismo, hedonismo, globalização, acesso rápido à informação, busca do sucesso e da satisfação pessoal, coloca-se a pergunta pelo sentido da escola como espaço privilegiado de transformação social e existencial do jovem atual. Encontramos nas publicações acadêmicas e governamentais um

---

<sup>5</sup> O interesse do país pelo Ensino Médio também se configura na publicação do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores de uma coletânea intitulada *Educação básica e ensino médio*. Trata-se de publicação sobre políticas públicas bem-sucedidas de 29 países sobre o Ensino Médio.

empenho para discutir e compreender a relação dos jovens com a escola<sup>6</sup>. Em contrapartida, detectamos uma escassez de estudos que problematizem o foco na docência tendo como eixo central o professor do Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de publicações e pesquisas nessa direção.

A pesquisa assume então um caráter pertinente no cenário acadêmico pela maneira com que confrontamos o professor da educação básica e analisamos sua relação com a escola. Diante dos relatos de angústias com relação às dificuldades enfrentadas na atividade docente, sobretudo no tocante ao Ensino Médio público, esta pesquisa demonstra sua relevância. Acreditamos que para o Ensino Médio esta pesquisa possa ser importante no sentido de oferecer uma reflexão sobre uma proposta de reformulação estrutural e sua relação direta com a atual conjuntura dessa etapa de ensino no Brasil.

Em uma perspectiva mais subjetiva, parte de seus questionamentos são originados no contatos e discussões com professores de Ensino Médio do Estado de Minas Gerais. Para o professor da rede pública, uma investigação dessa natureza poderá se constituir como oportunidade de reflexão sobre a própria prática e pode apontar caminhos que estejam em consonância ou discordância com a realidade onde atuam.

Do ponto de vista social, tomando como referência a concepção de que o Ensino Médio se destina a uma importante etapa na formação de jovens cidadãos - sob orientação de docentes que constituem forte experiência com o cotidiano escolar - esta pesquisa pode ser útil à medida que visa contribuir para que projetos e práticas educacionais percebam a condição docente como importante ferramenta de uma educação pública e de qualidade.

Nessa dinâmica alternativa que se apresenta, as possibilidades de vivências e experiências docentes não se dão apenas pela razão instrumental. Esses momentos se relacionam com o ser humano, não por meio da lógica impositiva do *logos*, mas através da dinâmica daquilo que nos afeta sem aviso prévio ou adornos conceituais. Assim, as vivências e experiências não podem ser mensuradas ou controladas. Desse modo, a condição subjetiva de cada docente se configura como um processo dinâmico e pleno de possibilidades para esta e outras investigações.

---

<sup>6</sup> Algumas publicações: PAIS (1993), SPOSITO (1993), PERALVA (1997), FEIXA (1998), CARRANO (2000, 2003, 2008), DAYRELL (2003, 2005, 2007), FANFANI (2000), dentre outros.

A ideia de um espaço escolar homogêneo denunciado no documentário *Escolarizando o Mundo* (2010), traz à tona a necessidade de pensarmos novas possibilidades de nos relacionarmos com a educação, como apontado por Jorge Larrosa (2001, p. 285) que pensa a educação “como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir”. A partir do desdobramento desse argumento, percebemos um contraponto ao raciocínio de cunho ontológico em que o conhecimento é processado como objeto que está para os domínios da razão.

Em desacordo com isso, encontramos posições que sugerem outro modo de o ser humano relacionar-se com o conhecimento. Assim, surge a constatação de que a posição do ensinar e aprender não se dá exclusivamente pela via racional, e sim, de outros modos que encontram acolhida naquilo que não se pode projetar, predizer, prescrever, controlar, quantificar. Em outras palavras, naquilo que escapa ao controle científico da racionalidade moderna da qual nossas escolas são hegemonicamente herdeiras.

A ideia de Bem de Platão propõe o desdobramento de um sentido para a realidade que escapa ao terreno da razão. Assim, verifica-se outra linha de reflexão filosófica mais ligada, originariamente, ao apetite universal de Erós em oposição à lógica do *logos*, como apresentado no *Banquete*: “Tal é a múltipla, a imensa, direi melhor, a onipotente força do Amor universal” (PLATÃO, 2001, p. 44). Desse modo, a via de acesso ao *conhecimento* encontra sentido além da linguagem que aprisiona o mundo por meio das representações, na livre força de *Erós* que possibilita ao ser humano atingir o Bem.

### **1.3 O lugar e fundamento do processo da pesquisa**

Tomar a experiência e a vivência dos professores como ponto de partida para minha reflexão significou a busca de um aporte teórico advindo da sociologia da educação (DUBET, 1994) que permitisse fundamentar minhas intuições e as narrativas dos docentes, sujeitos da pesquisa. Tornar-se professor é um processo que encontra suas marcas em um tempo pregresso, quando ainda éramos crianças e brincávamos de ser professor, depois efetivamente vivenciando o papel de aluno na educação básica e, em seguida, na escolha do curso e a formação inicial em que nos preparávamos para sermos, formalmente, professores e, por último, mas sempre inconcluso, no exercício diário da docência.

Para Dubet (1994, p. 16), a maior parte dos professores descreve as suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência. Todavia, essa experiência não é apenas o

produto da sua subjetividade, mas reflete as lógicas de ação que se cruzam na experiência social. Para o autor, a experiência, por mais pessoal que seja, não se desfaz das categorias sociais do seu testemunho. Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um 'intelectual', como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo (DUBET, 1994, p. 107).

Dessa forma, ao trabalhar teórica e metodologicamente com a questão da subjetivação do sujeito, busca-se recompor a noção de *experiência* como uma categoria fundamental para compreender melhor a condição docente, uma vez que a sociologia, na modernidade, viveu o estilhaçamento da experiência como princípio heurístico. Ainda de acordo com Dubet (1994, p. 19), entender as lógicas combinatórias que formam a experiência social, sobretudo de categorias - como a dos professores- que não conseguem viver o tempo necessário para refletir sobre a importância da experiência no exercício da sua profissão- dada a dificuldade de 'desrotinizar-se', 'desinstalar-se' do universo burocrático- é, por si só, um compromisso político com o campo de estudos e, portanto, uma justificativa plausível para debruçar-se sobre este tema.

A pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa<sup>7</sup>, foi desenvolvida com professores de Ensino Médio. Ela se divide em análise bibliográfica de publicações sobre a condição docente no Ensino Médio e coletas de dados por meio de questionários e entrevistas.

O estudo foi planejado inicialmente com o levantamento de fontes bibliográficas sobre o Ensino Médio e sobre a docência nessa modalidade de ensino, bem como referências textuais e informações que permitiram entender e descrever um pouco do Ensino Médio e sua relação com a condição docente. Partimos da análise de dados pontuais construídos a partir das percepções dos sujeitos envolvidos no trabalho, a saber, professores de Ensino Médio de uma escola estadual de Belo Horizonte<sup>8</sup>. Os dados coletados foram sistematizados e interpretados de modo que contribuíram para indicação de um *produto técnico* como proposta de formação

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa – COEP, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O protocolo emitido está em anexo.

<sup>8</sup> Por razões éticas e metodológicas omitiremos o nome da escola pesquisada e adotaremos o nome fictício de Escola Estadual “João Guimarães Rosa”. É importante destacar que é um estabelecimento de ensino composto por grande área geográfica situada em bairro de classe média alta e alta da região Centro-Sul da capital mineira. Funciona em três turnos. Atende alunos de um conjunto de Vilas e Favelas num complexo nomeado “Aglomerado da Serra” que se deslocam até o espaço escolar.

continuada para os docentes e, por seu intermédio, a reflexão sistemática sobre o objeto e sua natureza.

Para tanto, a metodologia empregada foi o estudo de caso. A partir desse recorte ,a compreensão do fenômeno pesquisado permitiu a presença de elementos limitados a um espaço, no qual a coleta e análise de dados configura uma realidade local e socialmente construída, mesmo que se trate de um assunto de natureza geral que é a condição docente no Ensino Médio.

O estudo de caso é uma ferramenta metodológica que permite a obtenção pontual de amostras, e ao mesmo tempo, também enseja variáveis importantes sobre o assunto pesquisado. A partir da realidade de docentes de uma escola de Ensino Médio dentro de uma miríade diligenciável, é possível inferir que o estudo de caso retrate a realidade selecionada de forma mais completa e profunda, possibilitando a análise de diferentes e, às vezes, destoantes pontos de vista presentes em uma mesma realidade. Assim, foi possível analisar e problematizar nosso objeto a partir de reflexões que poderão ser confrontadas com estudos mais gerais sobre o assunto.

Após a primeira intervenção *in loco*, numa manhã de novembro de 2015, a pesquisa foi apresentada nas dependências da escola pesquisada aproveitando um sábado escolar, momento onde se reúne maior número de docentes dos diferentes turnos. Num horizonte de cinquenta professores, estavam presentes trinta e cinco. Na oportunidade, os profissionais foram convidados livremente e de forma voluntária a tomar parte dela, cientes de que alguns encontros alheios ao horário de trabalho eram necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Propositalmente o convite foi feito inicialmente a todos os docentes desconsiderando variantes como idade, sexo, tempo de docência e situação funcional, de modo a constituir um coletivo interessado e disponível em refletir sobre a trajetória docente no Ensino Médio por meio de narrativas biográficas (autobiografias) e, ao mesmo tempo, interação com a narrativa do outro (heterobiografias). Também foram levados em consideração, não apenas a adesão ou recusa, disponibilidade ou indisponibilidade, indiferença ou recusa dos profissionais, mas os limites estruturais do pesquisador, para análise dos dados e a conclusão da pesquisa em tempo hábil.

As reações iniciais ao convite foram diversas, boa parte dos professores se mostrou disponíveis em colaborar e se colocaram à disposição para as etapas seguintes, uma minoria subitamente disse não poder colaborar por falta de tempo ou não ter interesse no projeto, e ainda houve uma parcela considerável daqueles que ficaram de pensar sobre o convite ou se

posicionaram de forma indiferente. Também, foi possível constatar casos isolados de objeções à execução da pesquisa.

Num segundo momento, em abril de 2016, foram distribuídos para todos os professores questionários contextuais<sup>9</sup> impressos e via e-mail para a primeira fase da pesquisa, em um tipo de abordagem mais geral com o objetivo de conhecer um pouco da história de vida de cada docente, formação inicial e continuada, hábitos de leitura e interesse por notícias e novidades que envolvem políticas públicas educacionais em sua área de atuação, condição socioeconômica, motivação da profissão, idade, sexo, renda, relação profissional com alunos, familiares, pares, sindicatos e gestores, outros afazeres fora do magistério, família, planos para o futuro, situação funcional, carreira, grau de satisfação com a profissão.

Dos cinquenta questionários distribuídos, houve apenas duas recusas súbitas em responder, cinco responderam dentro do prazo estipulado de um mês. Após uma segunda investida, muitos alegaram esquecimento, falta de tempo ou perda do material. Foram disponibilizados novamente questionários aos que desejaram e novo prazo foi estipulado para a primeira semana de junho, antes do recesso escolar. Até essa data, obtive retorno de mais seis questionários, totalizando uma amostra de onze. Em agosto novamente procurei os professores e obtive a mesma reação por parte deles nessa segunda investida. Novamente foram disponibilizados novos questionários a cinco solicitantes, e estipulado outro prazo para até a primeira semana de outubro, antes de outro recesso escolar.

Ao fim dessa data, pude ter em mãos vinte questionários contextuais sobre os professores da escola investigada. Na quarta tentativa, procurei, de modo particular, os que ainda não haviam entregado, alguns se desculparam e alegaram justificativas já apontadas como esquecimento, perda ou falta de tempo. Mais uma vez providenciei questionários aos que alegaram perdas e marcamos novos prazos. Recebi o último questionário no dia 18 de dezembro e fiz a tabulação da pesquisa com vinte e quatro questionários que comportam o total de cento e onze questões sobre a condição docente e que se encontra no anexo desta dissertação.

---

<sup>9</sup>Selecionamos parte das questões utilizadas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) no questionário contextual de professores da “Prova Brasil” no ano de 2013. As questões pré-selecionadas permitiram contextualizar o grupo de professores dentro de algumas informações que nos ajudaram a entender as limitações, alcances, perspectivas e dificuldades dos docentes. É possível visualizar a íntegra do questionário no endereço eletrônico: <[http://download.inep.gov.br/educacaobasica/saeb/aneb\\_anresc/quest\\_contextuais/2013/questionário\\_professor\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacaobasica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2013/questionário_professor_2013.pdf)>. Em anexo segue o questionário aplicado aos docentes.

Novamente trago aqui as discussões apropriadas de Hargreaves (1998), a respeito do tempo. Tanto a fase exploratória da pesquisa (questionários contextuais), quanto a fase de abordagem mais qualitativa demonstraram a opressão do tempo sobre a rotina diária dos professores. Para além da dimensão subjetiva do domínio do tempo, há uma espécie de “colonização” do tempo por parte dos administradores, desde a rotina burocratizada imposta aos professores, quanto o próprio controle do tempo. É o que autor (1998:122) chama de “dimensão sociopolítica” do tempo e que afeta de modo particular a sua subjetividade. Mesmo espaços aparentemente livres do controle, como os corredores e salas de reunião, acabam sendo sucumbidos à lógica colonizadora do tempo.

Após ter travado uma pequena batalha contra a hostilidade imposta pelo domínio do controle do tempo sobre os professores, em um momento concomitante à aplicação dos questionários, utilizamos as entrevistas baseadas nas histórias de vida como uma dimensão mais subjetiva sobre e com os docentes. Tendo em vista a experiência metodológica apresentada por Marie-Christine Josso (2004) sobre as experiências de vida como projetos de conhecimento, visamos explorar as abordagens das histórias de vida dos docentes por meio de narrativas subjetivas da condição de ser professor. “A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 43), de modo que a visão do professor sobre sua relação docente se “modela” a partir de circunstâncias anteriores ao magistério.

Nesse horizonte, segundo Tardif e Raymond (2010, p. 215), os elementos que constituem a profissão docente são demarcados por escolhas subjetivas construídas ao longo dos anos por meio da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Em face disso, há alguns elementos que se agrupam na construção da identidade daquele que é o sujeito da nossa pesquisa, o professor de Ensino Médio delimitado espacial e temporalmente. Assim, pensar as experiências subjetivas é também pensar um conjunto de vivências construídas e que formam determinadas “experiências de vida”.

Para tanto, a partir de um convite geral, ficou estabelecido que sábado seria o melhor dia para os encontros. Em maio de 2016 marcamos nosso primeiro encontro na escola e ficou acordado de acontecer logo após uma reunião pedagógica proposta para aquela manhã. Assim, na data estipulada apenas um professor se dispôs a participar e depois sugeriu outra data. Por ocasião da realização de eventos esportivos das Olimpíadas 2016, alguns dias letivos foram

decretados pelo Governo de Minas Gerais como ponto facultativo a serem repostos em dias de sábado. A rotina da escola também foi alterada pelas paralisações coletivas dos professores em luta por melhores condições de trabalho e salários. A proposta para reposição desses dias foi a de usar os sábados.

Essas questões, aliadas aos sábados já previstos no calendário como dia de trabalho, dificultaram a realização de encontros aos sábados para tratar da pesquisa. Em decorrência disso, o segundo semestre foi marcado por uma onda de dificuldades em estipular uma data para realização dos encontros. Novamente o tempo e seus atravessamentos na vida do professor. A rotina extenuante fez com que o uso de outro dia diverso do sábado ficasse fora de cogitação. Ainda assim, foram marcados mais dois encontros em setembro e novembro sem sucesso: o primeiro deles fora desmarcado pelos professores na véspera e o segundo pela ausência de docentes no dia e local proposto. Quanto mais avançava o tempo e a proximidade das férias escolares, mais a apreensão tomava conta de mim.

Devido às dificuldades de reunir um grupo mínimo de professores e, concomitantemente, o constante diálogo com a orientadora da pesquisa, definimos em comum acordo trabalhar as “biografias” de vida por meio de entrevistas individuais. Assim, fiz minha primeira entrevista no dia 18 de dezembro, um domingo, com a professora Catarina<sup>10</sup>. A mesma aconteceu, a convite da entrevistada, em sua residência. Isso ocorreu após mais uma tentativa sem sucesso de realizar o encontro em grupo no sábado, dia 17 de dezembro. Dos nove professores que confirmaram presença, só compareceu a professora Catarina, que sugeriu que a entrevista fosse realizada no dia seguinte em sua casa.

No dia 20 de dezembro marquei mais uma vez um encontro na escola pela manhã com nove professores e, deste encontro, foi possível realizar uma entrevista com quatro professores, Josafá, Marcelino, Ricardo e Reinaldo . Ainda no dia 20 de dezembro à noite tentamos uma última oportunidade de reunir cinco professores que se dispuserem estar presentes, resultando então em mais um encontro com apenas um professor que compareceu à data e hora marcada. Ao todo tivemos oportunidade de conversar com seis professores, sendo cinco homens e uma mulher, portanto, este estudo de caso diz respeito às narrativas e entrevistas com seis professores do Ensino Médio da Escola “João Guimarães Rosa”.

---

<sup>10</sup> A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, empregaremos nomes fictícios quando nos referirmos aos entrevistados.

## 2 O ENSINO MÉDIO COMO CENÁRIO

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Se não [...] nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero [...] Mas a desumanização não é destino dado [...].

Paulo Freire

O sistema educacional brasileiro vem se consolidando, sobretudo nas últimas décadas, como instrumento de promoção de expansão, gratuidade e universalização da educação básica, com particular atenção para o Ensino Médio. Sua importância se configura pela recente e gradual expansão e obrigatoriedade desta etapa de ensino como processo conclusivo da educação básica. Embora, não se possa entender esse nível de escolarização como algo consolidado no Brasil, busca-se de modo recente criar um cenário com maior suporte para pensar e debater o Ensino Médio na atualidade. Nessa direção temos que:

O Ensino Médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas públicas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Assim, do sucesso ou insucesso das políticas públicas destinadas a essa etapa de ensino, dos investimentos ou afaques, inclusão ou exclusão, qualidade ou deficiências, compromisso de Estado ou projetos político-partidários, dos avanços ou retrocessos do Ensino Médio dependem a formação e condição de futuro e projetos de vida de milhares de adolescentes e jovens, principalmente, os pobres e marginalizados, historicamente desprestigiados pelo poder público e excluídos do universo escolar.

Deste modo, a delicadeza do assunto exige contornos capazes de desvestir o Ensino Médio brasileiro e expor seus avanços e limitações. Ao refletir sobre o sistema educacional do Brasil, Nora Krawczyk (2011, p.754), aponta que há consenso em perceber o Ensino Médio como o nível de ensino que suscita os mais controversos debates em torno dos problemas relacionados ao acesso e permanência, à qualidade da educação oferecida e à discussão sobre sua identidade. É importante ressaltar que o debate sobre o Ensino Médio na atualidade é

presença marcante na pauta da sociedade brasileira. Hoje, essa modalidade de ensino nos oferece a possibilidade de pensar um assunto de grande relevância e que, certamente, provoca nos organismos governamentais e acadêmicos a responsabilidade de não se furtar à tarefa de um esforço coletivo para pensar, dialogar, propor e encaminhar a construção de políticas educacionais para esta etapa da educação básica.

## 2.1 “Repensando” o Ensino Médio

Tendo como cenário as duas últimas décadas, é possível constatar de modo significativo o pioneirismo da expansão do Ensino Médio no Brasil com olhar mais democrático. Podemos dizer que esse é o período embrionário que vai ao encontro da promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009 que fixa a obrigatoriedade escolar dos 6 aos 17 anos e contempla o Ensino Médio como modalidade obrigatória de ensino. Nesse período pode-se observar uma importante expansão do aumento de matrículas no Ensino Médio, como se verifica a seguir:

ANO	MATRICULAS	VARIAÇÃO ANUAL (%)	ANO	MATRICULAS	VARIAÇÃO ANUAL (%)
1991	3772.698	00	2002	8.710.584	3,6
1992	4.104.643	8,1	2003	9.072.942	4,0
1993	4.478.631	8,4	2004	9.169.357	1,1
1994	4.932.552	9,2	2005	9.031.302	-1,5
1995	5.374.831	8,2	2006	8.906.820	-1,4
1996	5.739.077	6,3	2007	8.264.816	-7,8
1997	6.405.057	10,4	2008	8.272.159	0,1
1998	6.968.531	8,1	2009	8.337.160	0,8
1999	7.769.199	10,3	2010	8.357.675	0,2
2000	8.192.948	5,2	2011	8.400.689	0,5
2001	8.398.008	2,5			

Fonte: MEC/INEP In: KRAWCZYK, 2014.

Em face disso, o Ensino Médio adquire maior reconhecimento político e contornos de importância para o reconhecimento do país em relação a organismos internacionais. A proposta de desenvolver estratégias políticas e acadêmicas que mirem diretamente o Ensino Médio

favorece e é impulsionado por um contexto de transformação da sociedade brasileira e permite uma reflexão acerca do cenário do Ensino Médio brasileiro, tanto naquilo que inevitavelmente se avançou em termos de preeminência político-social, como também, os desafios colocados pela realidade econômica, social, cultural que vai ao encontro dos desafios associados à universalização do Ensino Médio na realidade brasileira.

A garantia de acesso e permanência, o acesso ao ensino superior, programas e políticas que viabilizem um ensino de qualidade, a organização do tempo e espaço escolar, o atendimento as demandas específicas e o respeito à diversidade étnico racial, as condições estruturais das escolas, a condição docente, o currículo, a formação para o trabalho são alguns dos aspectos que circundam o acirrado debate sobre o Ensino Médio.

O atual cenário do Ensino Médio requer mais do que meras conjunturas acadêmicas ou projetos político-pedagógicos arbitrariamente implantados e ligeiramente substituídos por outros, sem tempo hábil para seu efetivo desenvolvimento.<sup>11</sup> Um desafio dessa magnitude não pode ser encarado por uma sociedade hostil em relação à juventude, nem por meio de projetos elaborados em gabinetes governamentais, nem acadêmicos, tampouco por meio de projetos individuais de uma escola, de um professor ou um teórico. O desafio posto para o Ensino Médio na atualidade requer de todos uma dose de desconforto, desassossego e ousadia, “(...) não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento”. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Nesse horizonte, o momento exige atenção e cuidado para considerarmos a estrutura histórico-conjuntural que engloba essa etapa de ensino e que nos impele a fugir das soluções fáceis e rápidas ou do pessimismo, sobretudo, às constatações não aprofundadas em grande medida impulsionados por um debate estereotipado e, portanto, falacioso de que o Ensino Médio público é um caos, sem qualidade, envolto em problemas sociais, sem atratividade para

---

11 Em 2012 o Governo do Estado de Minas Gerais no sentido de construir uma nova proposta para o Ensino Médio da rede pública estadual implantou o Projeto Reinventando o Ensino Médio e estabeleceu seu objetivo, “Reformular o Ensino médio, reconstruindo sua identidade como última etapa da Educação Básica, por meio de uma ordenação curricular e estratégias didático-pedagógicas inovadoras que estabeleçam uma efetiva relação com o conhecimento e possibilitem a construção da autonomia e da emancipação dos jovens, seja para a conclusão ou continuidade dos estudos ou para preparação à inserção no mundo do trabalho”. <<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2825-novo-ensino-medio-reinventando-o-ensino-medio>> Acesso em 18/11/2013. Esta proposta foi uma das grandes apostas do Governo de Antônio Anastasia (2010-2014). Implantado no ano de 2012 foi sumariamente extinto em 2015, fruto das primeiras decisões do recém empossado Governador Fernando Pimentel. Isto ilustra bem o jogo de interesses políticos em privilegiar projetos de um governo em desfavor de medidas de Estado.

os jovens e tantas outras conotações negativas, e salvo poucas exceções, está condenado a padecer e comprometer negativamente o futuro de estudantes e professores que estão imersos nesta realidade. Assim, a atenção exigida pelas questões relacionadas à natureza do Ensino Médio e do trabalho docente saltam aos olhos dos mais atentos como um cenário de riqueza crítica, valoração histórica e inevitavelmente novas demandas que merecem ser seriamente confrontadas com a realidade brasileira.

Ao comentar a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação básica na última década, Nora Krawczyk (2011) entende que:

São muitos os desafios que envolvem essa responsabilidade, frente uma realidade educacional que expressa enorme dívida social e requer uma atuação agressiva do poder público para atender, em curto prazo, não somente às demandas locais, mas também as exigências internacionais. Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxito dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias. (KRAWCZYK, 2011, p. 14).

Por outro lado, as discussões sobre a identidade do Ensino Médio no Brasil têm provocado inúmeros debates, propostas e ações muito divergentes sobre qual caminho trilhar. Segundo Nosella (2011), não é consensual o modelo de formação de Ensino Médio a ser ofertado no país. Enquanto alguns defendem uma formação humanista e científica para todos, outros defendem um modelo profissionalizante, há ainda outros que defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino profissionalizante e técnico; e os que são partidários do Ensino Médio integrado ao ensino técnico e profissionalizante.

Na voz de especialistas, gestores professores e estudantes é forte a ideia de que é preciso uma reformulação desta etapa de ensino. Porém, longe de consensos, as controvérsias têm-se encorpado ainda mais na medida em que as estatísticas apontam altos índices de evasão e baixo desempenho escolar, aliado à baixa qualidade e ausência de objetivos claros para essa etapa da educação básica. Recentemente, os meios de comunicação tratam do assunto como uma conjuntura em “crise”, “apagão” ou “falência” (SPÓSITO; SOUZA, 2012, p. 33)<sup>12</sup>. De fato, o

---

<sup>12</sup> Nessa direção mencionamos algumas manchetes recentes sobre o Ensino Médio divulgados em alguns veículos de imprensa: ‘*Relatório prevê apagão do Ensino Médio no país*’ (UOL, 03/07/2007); ‘*Ensino Médio no país está em crise, diz especialista sobre IDEB*’ (Terra, 14/08/2012); *A crise do Ensino Médio* (Estadão, 25/03/016); *Crise do Ensino Médio significa que modelo faliu, diz secretária do MEC*, (O Globo, 23/08/2016).

Ensino Médio brasileiro tem se notabilizado por persistentes análises negativas e aparente descrédito por parte daqueles que se ocupam do assunto.<sup>13</sup>

Nesse diapasão, merecem menção algumas políticas públicas diretamente relacionadas ao Ensino Médio. A primeira delas foi a criação, aperfeiçoamento e consolidação nas últimas décadas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Criado em 1998 e em vigência ininterrupta, o mesmo se transformou disparadamente numa importante ferramenta governamental para avaliar a qualidade e o desempenho dos estudantes de Ensino Médio. Ao longo dos anos, os resultados do referido modelo de avaliação são utilizados em substituição aos antigos vestibulares e garante acesso na maioria das universidades públicas e privadas do país por meio de processo único de seleção em todo o território nacional. Em sua última edição, no ano de 2016, o ENEM registrou mais de 9,2 milhões de inscritos.

Ao pensar a formação docente e as possibilidades latentes de propor aos professores uma reflexão sobre a conjuntura do Ensino Médio no país, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com várias universidades, propôs práticas formativas que levassem em consideração o contexto particular das escolas e sua relação por meio de arcabouço teórico com os problemas e desafios que envolve esta etapa de ensino. Uma das marcas dessas iniciativas foi o Pacto Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Médio (PNEM), que mobilizou muitos professores a reunirem-se nos seus espaços de trabalho para pensar sua condição de professor de Ensino Médio.

---

13 Numa preocupação mais conjuntural e sob uma ótica política, sem respaldo científico, mencionamos posições assumidas por titulares do Ministério da Educação – MEC. Para Aloísio Mercadante Oliva que ocupou o cargo entre os anos de 2012 a 2014 e novamente entre 2015 e 2016, o Ensino Médio requer séria atenção do poder público para fazer frente aos desafios apresentados. Assim, Os estados precisam investir mais no Ensino Médio, porque a responsabilidade é deles. O MEC está reconhecendo essas deficiências, não só no volume de investimento, mas também nos resultados. Nós precisamos fazer uma busca ativa desse 1 milhão de jovens que estão fora da escola, acelerar esses 4 milhões que estão no Fundamental e melhorar a qualidade do ensino, por isso queremos aumentar o aporte de recursos. Montamos esse grupo de trabalho para fazer um pacto pela valorização do Ensino Médio com os secretários responsáveis pelo Ensino Médio nos estados. (CARTA CAPITAL, 27/08/2012).

Na visão do atual Ministro de Estado de Educação, o deputado pernambucano José Mendonça Bezerra filho, que assumiu o cargo em maio de 2016, em entrevista ao Programa televisivo Roda Viva exibido pela TV Cultura, a atual conjuntura do Ensino Médio brasileiro, com particular atenção para o ensino público, é marcada por muitas deficiências que atingiu um patamar abaixo da crítica e que compromete seriamente a vida de milhares de adolescentes e jovens em todo país. Em sua análise, é preciso urgentemente apresentar soluções e mudanças estruturais no intuito de promover uma mudança radical nessa etapa de ensino. Ao ser perguntado sobre qual nota atribuiria ao Ensino Médio numa escala de zero a dez, o ministro afirma: “com certeza abaixo de cinco, quatro.” (RODA VIVA, 10 de outubro de 2016).

O Pacto Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Médio representou um esforço nacional importante de oferta de formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio. Por meio de convênio com os Estados da Federação e Universidades públicas foi ofertado no ano de 2014 a primeira etapa do projeto que consistiu em encontros presenciais de docentes com intuito de debater diversas questões acerca do Ensino Médio, tais como: histórico do Ensino Médio brasileiro, sujeitos do Ensino Médio, organização do trabalho escolar, entre outros, com base em material teórico desenvolvido por especialistas no assunto. Proposto inicialmente para ser executado em três etapas, não foi dado continuidade para o projeto e não se tem acenos favoráveis sobre sua continuidade.

Também é importante destacar as discussões promovidas pelo Ministério da Educação no ano de 2015 e 2016 em torno da criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que visa sistematizar o que deverá ser ensinado nas escolas brasileiras. Esta proposta encontra-se em fase conclusiva e busca propor a estratégia de criação de um currículo nacional, reservadas algumas especificidades regionais. Nesse sentido, a BNCC procura definir os rumos curriculares do Ensino Médio e será importante balizador para pretensas reformas neste segmento de ensino.

Ainda nessa direção se encontra a criação na Câmara Federal dos Deputados da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio – CEENSI e que resultou em um Projeto de lei no ano de 2013, ainda não votado em Plenário. A referida Comissão funcionou por mais de dezessete meses, promoveu dezenas de audiências públicas, seminários estaduais e seminário nacional. As principais propostas listadas no Projeto de lei são a necessidade de readequação curricular do Ensino Médio por meio de áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), ensino integral e ensino profissionalizante.

Também merece destaque nessa seara política a Medida Provisória – MP 746/2016 publicada pelo Governo de Michel Temer em 22 de setembro de 2016, que altera regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio. A mesma recebeu 568 emendas de deputados e senadores e tem o prazo legal de 120 dias em vigência enquanto aguarda em regime de urgência parecer do Congresso Nacional. O texto original da peça em questão trata do ensino em tempo integral a ser implantado em todas as escolas brasileiras ao longo de vinte anos, da não obrigatoriedade de algumas disciplinas no Ensino Médio como artes e Educação Física e a

obrigatoriedade para os três anos do Ensino Médio do ensino de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

A mesma também contempla a possibilidade de estudantes cursarem boa parte do Ensino Médio frequentando disciplinas por meio de áreas de interesse próprio em detrimento de outras disciplinas que não seriam mais exigidas de modo uniforme. Ainda, a Medida Provisória contempla o ensino profissionalizante como real possibilidade de implantação no Ensino Médio e a dispensa de diploma específico para que professores atuem em determinadas áreas de atuação, sendo exigido apenas notório saber por parte do ocupante do cargo de professor.

Esses exemplos mencionados representam os anseios políticos de mudança no Ensino Médio e trazem consigo vozes de apoio e manifestações contrárias às pretensas reformas. O resultado disso é um cenário com projetos políticos que destoam ideologicamente e que se colocam em disputa. Enquanto alguns grupos consideram que o tema já foi exaustivamente discutido e que a tomada de decisões é emergencial, há outros grupos composto por movimentos sociais organizados que questionam as proposições de reforma que alterariam somente a organização curricular, retiram o direito à escola de estudantes trabalhadores e não aprofundam as mudanças estruturais que demandam o Ensino Médio que assegurem a efetividade do direito à educação para os jovens. Para esses grupos, a universalização do Ensino Médio requer investimento de recursos públicos que garantam o acesso e permanência dos jovens brasileiros na escola, a qualidade na educação e a valorização dos profissionais docentes.

O caminho para repensar o Ensino Médio brasileiro certamente não pode ser decidido unilateralmente, mesmo que cercado de ótimas intenções. Assim, seria ingênuo pensar que possíveis reformas que envolvam o Ensino Médio brasileiro seja desprovido de tensionamentos, motivações de muitas naturezas ideológicas, políticas, econômicas e, por fim, há que se considerar as possibilidades de equívocos e contradições que cercam o universo das tomadas de decisões e os desdobramentos que permeiam a legitimidade das instituições sociais de se posicionarem sobre um assunto tão caro à sociedade.

Essa reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro, seus alcances e desafios na atualidade, reposiciona a pergunta pelos sujeitos que estão diretamente ligados ao dinâmico e complexo cotidiano escolar que são os docentes e os estudantes. Em que medida eles são afetados pela atual conjuntura do Ensino Médio que acontece cotidianamente nas escolas do país?

A conotação de Ensino Médio sugere pela própria nomenclatura a oferta de ensino em ambiente escolar formalmente reconhecido, incentivado, normatizado e tutelado pelo Estado. A terminologia ‘médio’ supõe algo que se encontra entre dois extremos, neste caso, o ensino fundamental e o ensino superior. A expressão ‘Ensino Médio’ é de consenso universal e configura entre os países a ideia de uma etapa de ensino que se concentra entre o ensino elementar e o ensino superior. Neste sentido, sua oferta atinge sobretudo adolescentes, sendo também contemplados em alguns países, entre eles o Brasil, jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade própria. (BRASIL, 2013, Etapa1, Caderno 1, p. 5).

Atualmente, no Brasil, podemos constatar quatro modos de oferta de Ensino Médio: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (BRASIL, 2013, Etapa1, Caderno 1, p. 25). Também se averiguam quatro dependências administrativas que ofertam o Ensino Médio, a saber, o poder público na esfera federal, estadual e municipal e as redes privadas. Dessas, alguns poucos em melhores condições socioeconômicas estão nas escolas privadas; outro grupo também pequeno está na rede federal de educação tecnológica e profissional; outra parcela pequena frequenta as redes municipais e a grande parcela das matrículas que corresponde a 85% das vagas ofertadas estão nas redes estaduais. Lamentavelmente, há também um contingente de milhões de alunos que não está matriculado em rede nenhuma e que por diversas razões abandonaram os estudos.

Assim, nesta oportunidade nos interessa pensar o Ensino Médio brasileiro como última etapa da educação básica e pré-requisito para acesso ao ensino superior, como ressalta em seu artigo 25, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Nesse sentido, o Ensino Médio se configura como etapa final da educação básica. Espera-se dessa etapa de ensino: “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. (LDBEN, art. 35). Entretanto, a ideia recorrentemente tratada como intermediária considera o Ensino Médio como etapa de ‘transição’, de passagem, configurando-o uma etapa de ensino sem finalidade específica e mantendo historicamente uma ambígua dualidade: para os jovens da classe trabalhadora significaria terminalidade dos estudos para uma efetiva inserção no mercado de trabalho e para os jovens das camadas médias, uma etapa de transição para o ensino superior, ou seja, para a renunciada continuidade dos estudos.

Nas palavras de Krawczvk ( 2014, p. 78), a gênese do Ensino Médio brasileiro se estrutura por meio de uma desigualdade social marcada pela dualidade que considera de um lado, a formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e qualificação de mão de obra, destinado às classes populares. De modo diverso, a formação da elite política e econômica se reservava uma finalidade propedêutica com intuito de garantir aos mesmos a continuidade dos estudos e ascensão à universidade. Neste horizonte, somos convidados a seguir refletindo sobre três importantes elementos para aprofundarmos na reflexão sobre o Ensino Médio, o professor, o aluno e a escola.

## **2.2 O professor, reelaboração e construção da docência**

Quem são os professores do Ensino Médio? Quais seus desafios e motivações? Na lida contínua das salas de aulas, na diária preparação de seu material didático, na sua área de formação, na sua condição funcional e existencial de professor avança a consciência de que as experiências da condição docente no Ensino Médio guardam os percalços do magistério sob a égide das experiências vividas de modo subjetivo e coletivo e abrem veredas para aprofundar as histórias de sujeitos trabalhadores e produtores de conhecimento reflexivo e não repetitivo.

Se o momento atual carece de práticas inovadoras dos conhecimentos curriculares e das práticas político-pedagógicas e das muitas tentativas de repensar e apontar pistas para o Ensino Médio, merece destaque uma peça sem a qual a engrenagem para de funcionar, qual seja, o professor. Assim como os jovens alunos de Ensino Médio, os professores também se notabilizam pela diversidade de condições que compõe sua bagagem existencial e profissional. De acordo com Arroyo (2014, p.55) no bojo das possibilidades reflexivas das variantes do Ensino Médio,

Há ainda outro dado que merece destaque: os professores são outros em gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos. Em anos de lutas por direitos, eles disputam o reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais. Trazem outras experiências sociais e outras indagações ao campo do conhecimento. São produtores de conhecimentos. Como profissionais trazem ao currículo disputas por autorias e criatividade docente, por autonomia.

Que significados e que exigências carregam a docência no Ensino Médio da rede pública, especificamente a rede pública estadual? Essa questão nos motiva a entender os professores como sujeitos históricos, dotados de direitos, imbuídos da gana de participação ativa e protagonista na sua diversidade e singularidade, como estabelecido pelo Artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Isso inverte a concepção dos docentes do

Ensino Médio tradicional que, na maioria das vezes, se comportavam como meros mediadores do que se propunham a ensinar ou cumpridores exemplares das diretrizes e normas escolares.

Atuar com professor dos anos finais da educação básica traz alguns elementos que particularizam o professor de Ensino Médio em relação ao professor de ensino infantil e de ensino fundamental. Costa (2013), aponta três aspectos distintivos do docente de Ensino Médio: 1. Forte concentração desses docentes nas redes estaduais de ensino que comporta 364.521 professores, correspondendo a 76, 37% e respondendo por 85,87% das matrículas destinadas ao Ensino Médio. 2. Professores com idade mais avançada. Desse total, 220.119 tem idade acima de 40 anos, enquanto na educação infantil num universo de 381.471, somente 86.643 tem mais de 40 anos. 3. Número considerável de professores do sexo masculino. Eles representam 176.237, correspondendo a 36, 92%. Quando comparado com a educação infantil de um total de 381.471, apenas 10.909 são do sexo masculino.

A expansão e massificação do Ensino Médio público nas últimas décadas trouxe na sua órbita o crescimento do número de profissionais que se dedicam à função de professor nos diferentes estabelecimentos de ensino pelo Brasil afora. (OLIVEIRA, 2010). Em 2010, com 8,3 milhões de matrículas, o país alcançou a marca de 477.273 professores de Ensino Médio distribuídos em 12 disciplinas: Artes, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia. (COSTA, 2013, p. 195).

A demanda crescente por professores no Brasil não foi acompanhada pelo cuidado em abastecer o mercado de mão de obra qualificada. Assim, uma das questões que permeiam o debate sobre a docência no Ensino Médio é o exercício da profissão por trabalhadores sem formação didática e específica na área em que atuam. Isto impacta diretamente as especificidades próprias de um trabalho com a mínima qualidade.

A necessidade de formação superior específica para atuação no Ensino Médio é reforçada pela LDBEN. Porém, em 2007, nos confrontamos com um número considerável de professores no território nacional sem habilitação específica para lecionar como mostra a tabela a seguir:

Disciplina	Física	Química	Matemática	Biologia
Número de professores	44.566	38.871	67.447	43.480
Professores habilitados	11.238	14.842	39.285	24.284

Fonte: MEC/INEP In: COSTA, 2013.

Acompanhando essa dinâmica, constata-se que o número de professores sem licenciatura continua um entrave quando a pauta é o Ensino Médio. O primeiro nó é o confronto com dados de professores que lecionam no Ensino Médio sem nenhuma formação superior e, concomitantemente, um número de profissionais que exercem a docência com formação superior diversa de uma licenciatura específica para sua área de atuação. Aqui estamos diante de fatos que mostram a preocupante realidade do Ensino Médio que afronta de modo geral toda a sociedade e de modo mais próximo o coletivo de professores. Isto facilita o descompromisso profissional de quem faz da educação, uma atividade laboral de pouca monta, ou seja, um “bico”, um ‘biscate’. Nessa direção, observa-se um “desinteresse” dos jovens alunos de Ensino Médio em seguir a carreira docente.

Também é fator crucial nesta reflexão a remuneração dos professores. Segundo Alves e Pinto (2011), a conquista de uma escola pública de qualidade está atrelada a atratividade de bons profissionais, que certamente, engloba a valorização social do professor, também por meio de sua remuneração. A realidade salarial dos professores brasileiros é fruto de muitas reivindicações e mobilizações coletivas. Seguindo o raciocínio de Alves e Pinto (2011), o professor de Ensino Médio com licenciatura na sua área de atuação chega a receber até 50% menos que outros profissionais como advogados e economistas. Aliado a isso, temos a desigualdade salarial de professores nos Estados brasileiros e no Distrito Federal, como nos mostram os dados a seguir:

<b>ESTADO</b>	<b>Vencimento (R\$)</b>	<b>ESTADO</b>	<b>Vencimento (R\$)</b>
Acre	2.234,38	Ceará	1.206,96
Roraima	2.063,64	Rio Grande do Sul	1.183,76
Alagoas	2.030,00	Rio Grande do Norte	1.157,33
Tocantins	2.020,00	Amapá	1.145,68
Espírito Santo	1.920,00	Sergipe	1.085,41
Distrito Federal	1.760,00	Goiás	1.084,71
Amazonas	1.567,50	Piauí	1.080,00
Rio de Janeiro	1.518,15	Rondônia	1.077,63
São Paulo	1.515,53	Pará	960,00
Mato Grosso do Sul	1.496,25	Paraíba	887,92
Paraná	1.392,36	Santa Catarina	870,99
Bahia	1.221,66	Minas Gerais	834,15
Maranhão	1.219,28	Pernambuco	635,00

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará (2010) In: COSTA, 2013.

Assim, a baixa remuneração salarial nacional do magistério reflete o desprestígio social da carreira e a pouca atenção política dedicada ao assunto. Isso também contribui com os dados do Enem de 2007 que mostram que apenas 5,2% dos inscritos fizeram opção por alguma licenciatura, enquanto 94,8% não escolheu ser professor. (COSTA, 2013, p. 8). Ao encontro dessa acachapante recusa dos jovens pela docência mencionamos o artigo intitulado *Aluno do Ensino Médio e atratividade na carreira docente no Brasil* (2010) que corrobora a rejeição à carreira docente entre os jovens pesquisados. Inicialmente, ao serem indagados sobre se tornar professor, o não foi a resposta predominante acompanhada de expressões de rejeição e desconforto. (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 454).

Isso reflete um contexto onde a carreira docente não é atraente nem valorizada no Brasil e contribui para o descaso com a profissão. Nessa linha, Jesus (2004) chama a atenção para o fato de muitas pessoas exercerem a profissão sem a devida formação e o modo transitório de profissionais que permeiam à docência. Vejamos os índices de profissionais sem formação específica para área de atuação entre os anos de 2007 – 2010 no Brasil:

Ano	Total	Ensino Médio	Superior sem licenciatura
2007	414.555	26.981	26.556
2008	458.910	39.318	13.689
2009	461.542	39.703	18.195
2010	477.273	42.691	17.875

Fonte: MEC/INEP In: COSTA, 2013.

A expansão da escolarização básica no Brasil é fato indiscutível, assim como também o é a insatisfação da sociedade em relação ao modelo de escola de Ensino Médio oferecido. Em face disso, passamos a refletir sobre os estudantes brasileiros que atualmente percorrem o caminho do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

### 2.3 O jovem estudante, outros sujeitos

A expansão da escolarização básica no Brasil é fato indiscutível, assim como também o é a insatisfação da sociedade em relação ao modelo de escola de Ensino Médio oferecido, inclusive, nos dias de hoje. Correa e Carmo (2014) traçam brevemente o histórico evolutivo

desse nível de ensino, desde os anos de 1960, enfatizando sua característica dual que marcou esse período, ou seja, um ensino voltado para os filhos da classe trabalhadora, com características profissionalizantes; e outra, ensejando uma formação mais propedêutica, destinada aos filhos das elites. Esse modelo perdurou até os fins dos anos de 1980.

A perspectiva de formação escolar da juventude brasileira sob estes dois vieses pressupõe, obviamente, o entendimento de que o Poder Público, maior responsável pela oferta de educação escolarizada, trabalha na perspectiva de que há duas classes juvenis distintas, sobretudo na questão socioeconômica. Dessa forma, corrobora a ideia de que a formação superior é privilégio dos ricos e aos pobres é resguardado o “direito” ao trabalho, ao campo da produção através da formação de uma mão de obra pseudo qualificada.

Ainda de acordo com Correa e Carmo (2014), seguindo uma linha histórica até o início da década de 1990, assistimos à multiplicação de cursos técnicos, “profissionalizantes” em grande parte do Brasil, com objetivo de dar continuidade a instrumentalização do jovem das classes populares para o trabalho. Para além do caráter excludente desse modelo que, embora tenha possibilitado o acesso do jovem pobre à escola média, não lhe reconheceu o seu direito de acesso à educação superior, esse modelo de ensino transformou os jovens das camadas populares em vítimas da expansão de cursos profissionalizantes que se deu de forma desvinculada de sua característica mais básica: a qualidade. Aliada à falta de investimentos públicos, a oferta de formação escolar para o jovem das camadas populares foi sucateada.

Segundo reconhece Krawczyk (2014, p. 82-83), a década de 1990 foi de suma importância para o acesso do jovem ao Ensino Médio, já que houve ampliação no número de vagas ofertadas nas escolas públicas, chegando a 9.169 milhões em 2004. No entanto, sofreu oscilações até 2012, apresentando redução no número de matrícula, além de apresentar altos índices de reprovação e evasão de alunos verificados no período em questão.

Ainda de acordo com a autora, a escolarização juvenil e sua oscilação no nível médio vem acontecendo numa dinâmica de ensino desvinculada da realidade desse jovem estudante, alheia às suas demandas, necessidades e diversidade cultural. Cabendo, portanto, falar-se em características massificantes da escola. Essa expressão é bem explicitada por Fanfani (2000), reforçando o entendimento de Krawczyk (2014):

Num primeiro momento, dois fenômenos saltam aos olhos. O primeiro deles é a massificação. Os dados indicam que a escola para os adolescentes é uma escola em expansão. Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes, teve-se que fazer mais com menos. É muito provável que a massificação tenha sido

acompanhada de uma diminuição do gasto per capita, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático, etc. (FANFANI, 2000, p.1).

Continuando o pensamento de Fanfani (2000, p.2) , os jovens que hoje têm seu acesso à educação formal garantido pelos mecanismos legais instituídos - a começar pela Constituição Federal promulgada em 1988 e na década de 1990, pela LDBEN, o PNE e o DCNEM - são os “recém-chegados ao Ensino Médio, (e) trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura”. O jovem que chegou e anda chega ao Ensino Médio de que tratamos nessa dissertação é singular, ainda pertencente a uma mesma comunidade de aglomerado, não obstante sua origem diga muito de sua condição juvenil.

Conforme CARMO e LEÃO (2014, p. 21), “(...) a experiência juvenil muda de acordo com a classe social, a etnia, o gênero e o lugar de nascimento.” E esses jovens engrossam o contingente populacional cuja melhor possibilidade de inserção social, sobretudo no mundo do trabalho, é a escola. E, embora essa expectativa real, premente e inquestionável, e embora o caráter normativo dessa instituição, das expectativas de seu corpo docente, esse jovem quer ser reconhecido como sujeito. No entendimento dessa realidade na relação escola-aluno, DAYRELL e CARRANO (2014) apontam que, de fato “as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos”, o que exige um trabalho de escuta e mediação que a escola, inúmeras vezes, não sabe fazer.

Neste horizonte também nos confrontamos com a ideia de falta de identificação do ambiente escolar do Ensino Médio com os jovens que nele adentram. Dois curtas metragens que exploram o tema da juventude: *A vizinhança do tigre* e *Morro do céu* traduzem bem esse sentimento. O primeiro, gravado na periferia da cidade de Contagem-MG e o segundo, no interior de uma pequena cidade rural do Rio grande do Sul, colocam em questão o cotidiano de jovens em contextos diferentes, marcados por desejos, sonhos, anseios, descobertas, dúvidas, relação com a família, com o trabalho e uma relação nada agradável com a escola. Estes jovens retratam a maioria dos jovens brasileiros que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes, mas que em muitos casos não conseguem relacionar sua experiência cotidiana com aquilo que é proposto pela escola. Assim, o ambiente escolar se torna algo desmotivante e desinteressante.

Os jovens estudantes de hoje vivem em um momento histórico marcado por profundas mudanças locais e globais que se manifestam no cotidiano das escolas. A era digital e os avanços tecnológicos atinge de forma direta o dia a dia e a relação ensino-aprendizagem. Nunca

houve tanta integração globalizada e tanto acesso à informação de forma tão rápida. Segundo recente Pesquisa do Dossiê Universo Jovem (2008), citado por MOURA e GRIBL (2012, p. 235), “Um dado importante é o aumento significativo da acessibilidade dos jovens brasileiros a internet. De 2005 para 2008, o índice de jovens que acessam a *web* cresceu de 66% para 86%”. Isto gera uma nova maneira de se comunicar e interagir com a realidade.

Ocorre também uma mudança estrutural significativa no momento atual, pois o mesmo representa uma fase de crise cultural na sociedade, que por sua vez possui reflexos na escola e consequentemente no Ensino Médio. Isso ocorre a partir de um processo permeado de rupturas com as concepções vigentes da educação e o surgimento de um ambiente de incertezas. Nesse cenário, o grande desafio para o Ensino Médio é redefinir sua identidade.

A definição de juventude engloba diferentes compreensões de natureza etária, social, biológica. No entanto, nos interessa perceber o conceito de juventude como uma construção histórico-social que assume a diversidade como marca própria do momento vivido pelos jovens do Ensino Médio. Assim, pensamos a partir da perspectiva proposta por Dayrell e Carrano:

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 11)

Esta definição é importante para pensarmos uma reformulação do Ensino Médio a partir de um modelo que considere o jovem estudante não como mero receptor de informações e conteúdos, mas como alguém que assume um protagonismo referencial ao longo da sua trajetória escolar como nos mostra MOURA e GRIBL (2012, p. 234): “Devemos compreender os jovens. Antes de tudo, como sujeitos e agentes sociais protagonistas na construção de práticas e conhecimentos significativos”.

Os jovens do Aglomerado da Serra são oriundos de vilas e é considerado o segundo maior aglomerado do Brasil, localizado na zona sul de Belo Horizonte, com cerca de 50 mil habitantes, distribuídos em oito vilas<sup>14</sup>. Curioso observar que o Aglomerado é muito bem servido de equipamentos sociais nacionais e internacionais, além de ser bem urbanizada. Essa condição é refletida na facilidade de acesso de nossos alunos a bens materiais que os colocam

---

<sup>14</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Aglomerado\\_da\\_Serra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Aglomerado_da_Serra).

em evidência nos grupos, garantindo sua aceitação. O acesso a bens culturais é restrito ao que as instituições sociais se dispõem a oferecer. Mas é evidente o envolvimento de jovens com a aprendizagem de música e instrumentos clássicos, dança clássica e contemporânea.

O lazer é restrito ao que a própria comunidade organiza. Não contam com cinema, teatro e a alternativa de diversão limita-se aos bailes funks. Em quase sua totalidade, esses jovens desconhecem a oferta cultural promovida pela municipalidade, fora de seu ambiente. Dessa forma, a escola representa um espaço que poderia ser interessante, se houvesse, citando ainda DAYRELL e CARRANO (2014, p. 65) “(...) a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar.” Passamos adiante, alargando nossa reflexão para o acolhimento das escolas de Ensino Médio aqueles que a usam como espaço de convivência diária.

#### **2.4 O território escolar, limites e possibilidades**

A escola básica é comumente entendida como espaço destinado ao ensino e aprendizagem, frequentada em sua maioria por adolescentes e jovens que dedicam jornadas diárias, durante anos, com a finalidade de aprender aquilo que é considerado oficialmente básico para o exercício da cidadania, preparação para o mercado de trabalho ou continuidade dos estudos como nos aponta o texto da LDBEN. A instituição que vigorou ao longo dos anos como escola é fortemente marcada pela dinâmica de mediar conhecimento formal para as futuras gerações com dupla finalidade: instruir e ensinar.

De acordo com Antônio Houaiss (2012), há duas definições de escola que corroboram essa ideia, a escola entendida como “estabelecimento público ou privado onde se ministra o ensino coletivo” e a ideia de escola como “aquilo que é adequado para transmitir conhecimento, experiência, instrução. No imaginário coletivo de modo geral, a escola é o lugar privilegiado para o ensino e aprendizado, sendo aquele que não frequentou ou pouco frequentou têm mais dificuldades nas relações cotidianas do que aquele que se ateu na escola por mais tempo.

Neste horizonte, há uma predileção de muitos em considerar o sistema educativo como trajetória contínua, a famosa imagem da pirâmide escolar organizada de modo escalonado como primária, secundária, terciária. (ENGUIITA, 2012, p. 7). Esta concepção também traduz a dinâmica da progressão e retenção, “passar” ou “tomar bomba” e poder definir o destino se o aluno pode ou não dar um passe adiante na sua trajetória escolar.

Ao longo da história é possível verificar um percurso marcado por diferentes matizes acompanhadas das funções de ensinar e instruir, sobretudo, o que deveria ser ensinado e quem deveria frequentar os espaços formais de instrução. Atualmente, há uma forte ênfase da escola atribuída a ‘convivência’, as regras da vida em sociedade, aos valores da democracia em estreita ligação com a aquisição de conhecimento sobre a organização social e do mundo.

Nos últimos anos, com a massificação do ensino público e a ideia latente de que a escola é um espaço que deve ser frequentado por todos os jovens em idade apropriada, o conceito de escola ganha novos contornos como nos aponta Carmo e Leão:

A escola é um espaço de convivência e aprendizado, onde os jovens passam grande parte do seu cotidiano e fazem amigos, compartilhando experiências, valores e projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades vividas pela escola pública no Brasil, os jovens alimentam expectativas de que o Ensino Médio possa contribuir para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional. Muitas pesquisas constataam essa pluralidade de experiências e sentidos elaborados pelos jovens em relação ao Ensino Médio.(CARMO e LEÃO, 2014, p.12).

Assim, refletir sobre a escola possibilita reconhecer-me imerso num contexto onde pensar o cenário educacional na atualidade requer levar em consideração mais do que a ideia de ensinar e aprender muitas vezes já posta e não questionada. Ao contrário, é preciso fazer a pergunta pelo sentido de ensinar e aprender a partir das estruturas escolares e propor alternativas que confrontem com o modelo de escola logocêntrico e fechado.

Com particular atenção para as escolas que ofertam o Ensino Médio, percebe-se um espaço que concentra atualmente uma diversidade de gênero, raça, etnia, padrões de desigualdade social, de trabalho, de renda, entre outros. Em face disso, como a escola pública da atualidade pode ser confrontada a partir daquilo que se entendia como escola antes da chegada desses sujeitos no Ensino Médio? Num horizonte anterior à massificação do Ensino Médio, a parcela de jovens que frequentavam a escola provinha dos setores “médios” e “altos” da sociedade e a ideia do que ensinar e aprender se orientava pelo “domínio das competências requeridas para o vestibular, para poder aceder por mérito para áreas do ensino superior que os capacitem para profissões próprias dos setores de origem”. (ARROYO, 2014, p. 59).

Corroborando a reflexão, Nora Krawczyk (2014, p. 85), entende que a escola moderna é produto de um momento histórico que já não atende as exigências pedagógicas e organizacionais de hoje. Porém, a organização e funcionamento do Ensino Médio brasileiro pouco mudaram. Os professores continuam reféns de uma cultura escolar onde as estruturas

verticais e burocráticas da escola agregam dificuldades para se pensar um outro modelo de escola para a atualidade.

Logo, com a chegada de outros sujeitos, outrora ausentes do ambiente escolar, somos confrontados a construir outra ideia de escola de Ensino Médio. Nesta direção, as Diretrizes curriculares do Ensino Médio (DCNEM) estabelecem uma condição dinâmica de pensar a escola pelo viés da diversidade:

A organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Assim, a escola pública de Ensino Médio se aproxima do conceito de escola que traz consigo elementos importantes para pensar essa instituição na atualidade como espaço dinâmico de formação, baseado na pluralidade, nas diferenças e na riqueza de elementos que impõe questionamentos que nos ajudam a pensar a escola na atualidade. Para Miguel Arroyo (2014), esse novo cenário do Ensino Médio nos impele as seguintes interrogações: que Ensino Médio? Inovador? Tradicional? Que currículos? Os mesmos ou outros? A que conhecimentos o jovem tem direito? Preparatórios para que lugar na ordem social, econômica? Currículos que os garantam o direito a se saber, a ler, entender seu lugar na sociedade? (ARROYO, 2014, p. 60).

Também é importante trazer para nossa reflexão as condições dos prédios que abrigam as escolas de Ensino Médio, suas condições de trabalho e como isso incide diretamente na docência. As instituições de Ensino Médio participam da dinâmica político-pedagógica enquanto ambiente permanente e destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Logo, deve ser um local prazeroso e aconchegante onde seja enriquecedor a convivência entre discentes e docentes e não uma obrigação rotineira ou um percalço imposto apenas por motivações externas.

#### **2.4.1 “O lar laboral”**

A escola certamente representa aquele lugar onde cada docente percorre e permanece boa parte do seu tempo. Assim, como nossa casa que pode ser grande, pequena, do campo, da periferia, nova ou mais velha é onde nos empenhamos para nos cercarmos de certo zelo e

atenção para que as coisas fluam no sentido de nos trazer o máximo de conforto e tranquilidade, com a escola não é diferente.

Assim, nos aponta DAYRELL e CARRANO (2014, p. 103), que “não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos”. Neste sentido, a escola não está isolada da sociedade, mas reflete e interage com a complexidade dos problemas do nosso cotidiano. Sendo assim, a instituição escolar se coloca diante de um grande desafio, ressignificar sua condição de entendimento e diálogo entre os diferentes atores, sem desconsiderar a voz dos estudantes. Longe de ser uma tarefa simples, este é o desafio no qual não podemos nos furtar.

Embora cada professor com ela estabeleça uma relação profissional de trabalho, qual docente em perfeitas condições mentais desejaria trabalhar num espaço desarrumado ou desprovido de condições básicas para se executar um bom trabalho? Entretanto, nem tudo é como desejamos e muitas coisas fogem ao nosso desejo por motivos diversos. Nesta direção é importante considerar a possibilidade de pensar a escola como parte da nossa rotina e não alheia a nossa condição de professor. Afinal, o chão e as paredes da escola também revelam alcances e limitações do trabalho desenvolvido no Ensino Médio, como nos alerta as reflexões desenvolvidas abaixo:

O espaço escolar — no qual grande parte de nossas crianças e jovens passam seu tempo — permite aprender muitas coisas, e não somente dentro da sala de aula, mas em todos os ambientes. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre a vida que ali se desenvolve ou que se quer desenvolver. (CEDAC, 2013, p. 10).

Em face disso, seguimos refletindo sobre a necessidade de garantia de espaços que favoreçam tanto para os docentes como discentes um ambiente com condições básicas de funcionamento. Salas de aula e dos professores bem iluminadas e arejadas, cantinas que se orientem pela higiene, condicionamento, manipulação e distribuição adequada dos alimentos, bibliotecas com acervos mínimos de livros, revistas, periódicos e acompanhamento de profissional específico para a área, quadras e materiais esportivos em condições de uso quantitativo e qualitativo, laboratórios de informática e de ciências equipados e apropriados para a prática pedagógicas e como ferramentas oportunas que agregam na dinâmica pedagógica da atualidade. Soma-se a isso também, boa infraestrutura, mobiliário adequado, manutenção e conservação dos prédios escolares e o fomento de matérias de uso rotineiro como xerox, papel, canetas, copos, talheres, entre outros.

Os dados do censo escolar de 2010, nos mostram a incipiente realidade das escolas de Ensino Médio em relação a inadequação de infraestrutura. Isso vai ao encontro do cotidiano vivenciado por muitos professores e estudantes que sequer tem um ambiente digno para desenvolverem atividades e práticas próprias da escola. Ausências de dependências básicas como quadra de esportes, biblioteca, Laboratório de ciências e Laboratório de Informática são algumas das deficiências estruturais das escolas apontadas:

Infraestrutura	Escolas	Matrículas	Escolas atendidas	Matrículas atendidas
Quadra de esportes	19.618	6.677.681	75.7 %	79.9%
Biblioteca	19.175	6.121.164	74%	73.2%
Laboratório de ciências	12.785	4.726.535	49.3%	56.6%
Laboratório de Informática	23.153	7.810.299	89.3%	93.5%

Fonte: MEC/INEP In: COSTA, 2013.

Os desafios do Ensino Médio no Brasil passam necessariamente pela estrutura física e organizacional das escolas. O ambiente escolar não pode ser um empecilho ou motivo de desmotivação para que um jovem desenvolva plenamente suas habilidades de estudante. Muitos que acedem ao Ensino Médio já são marcados por condições precárias e injustas nos espaços em que vivem e têm o direito de encontrar na escola uma realidade diversa que sinalize o acolhimento e tranquilidade para o estudo. Em alguns lugares a escola representa o único ou um dos poucos lugares que possibilita ao estudante práticas culturais, comunitárias, cidadãs, dialéticas, acolhedoras, respeitosas, sociais e outras que permeiam e constituem a escola como espaço de construção de possibilidades para o universo heterogêneo que caracteriza os jovens estudantes, em particular aqueles que povoam as periferias e são vítimas do descaso de políticas públicas.

Na mesma direção, o trabalho docente também não pode ser comprometido pelos limites de condições materiais e físicas das escolas, ausência de elementos básicos que certamente dificulta e deprecia a qualidade do ensino. Nesta direção, o desafio do Ensino Médio e do poder público é lançar atenção e assegurar o comprometimento sobre as escolas em sintonia com o mundo contemporâneo. Este é o caminho para uma escola democrática e não simplesmente massiva. (KRAWCZYK, 2014, p. 85). Vejamos adiante como se confronta os desafios do Ensino Médio de forma mais próxima com a escola pesquisada em consonância com os docentes que nela atuam.

### **3 DESCRREVENDO OS SUJEITOS E A ESCOLA PESQUISADA**

A prática de professores, e a compreensão que estes têm dela e de seus estudantes, são mostradas como um fenômeno de significação de acordo com os pontos de vista dos próprios professores. Isso não significa que não lidem com abstrações, mas sim que, em seu trabalho, o concreto tem uma centralidade e uma dignidade irredutível.

Frederick Erickson

#### **3.1 Entre desencontros, um convite para o domingo!**

Em meio às dificuldades de um encontro coletivo para uma roda de conversa para essa pesquisa, o sábado foi eleito pelos docentes como melhor dia para essa finalidade. No entanto, não conseguimos marcar. Por meio de um convite inesperado, surge no horizonte a possibilidade de um domingo. O primeiro dia da semana é envolto, muitas vezes, pela ideia do descanso, lazer e dedicação mais próxima à família, é um dia que rompe com a rotina imposta pelos outros dias no cotidiano dos professores. E um domingo próximo do Natal traz consigo a ideia de encerramento do ano letivo, necessidade de férias e preparação para as confraternizações culturais dessa época. Muitos não podem ou não desejam abrir mão do domingo. Abrindo mão dessas possibilidades e sensibilizada com a importância da pesquisa a professora Catarina que leciona Língua Portuguesa e suas Literaturas, de um modo disponível e acolhedor, me recebeu em sua casa na manhã de 18 de dezembro para realizarmos nossa conversa.

Catarina é casada e tem um filho de 22 anos, estudante de Arquitetura, juntos eles moram num bairro da região Sul da capital mineira. Seu marido, atualmente, mora na Bahia, onde faz licenciatura em Química. Inicialmente, ela me apresentou seu filho, tomamos um café e conversamos sobre algumas frugalidades e sobre a pesquisa. Ela também se dispôs a me mostrar alguns materiais de seus estudos acadêmicos e vivência pedagógica, como também, encorajar-me a perseverar no desenvolvimento da pesquisa.

Tomamos assento na mesa da sala de jantar e, novamente, expliquei os objetivos daquele encontro que começamos a gravar.

### 3.1.1 Catarina: “Eu sou uma ilha na escola”

Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas – cargo efetivo  
 54 anos de idade – casada – um filho  
 Família de seis filhas, única a ingressar na universidade  
 Incentivada por um professor de Filosofia no ensino médio  
 Entende a Universidade como “fonte de vida”  
 Despertada para a docência ao ler Paulo Freire  
 Desistiu da docência por 10 anos, na rede privada  
 Retornou à docência e encontrou-se na rede pública  
 Investimento em formação continuada  
 Especialização em Juventude e Escola pelo LASEB/FaE/UFMG  
 Mestrado em Educação, Ensino e Humanidades pelo PROMESTRE

Estatura mediana, cabelos curtos, 54 anos, olhar atento, percepção crítica da sua condição docente e sensível às limitações e mazelas da escola pública, disponível, de posições bem definidas, afeição pelos estudos e cuidado com a formação continuada, disposição para o trabalho, fala despachada e incansável na busca por melhores condições de trabalho docente, é sem dúvida uma das lideranças da Escola “Guimarães Rosa”, onde leciona há 11 anos e pertence ao quadro efetivo da escola. Sua experiência nos primeiros anos, nessa escola, foi no ensino fundamental, já o seu contato docente com Ensino Médio, nesse espaço, ocorreu quando em 2013 lecionou uma disciplina específica do extinto programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Em 2016, adequando-se ao quadro de horários das Redes Públicas em que trabalha, abriu mão do ensino fundamental, no turno da tarde, na “Guimarães Rosa”, e optou por lecionar para turmas de Ensino Médio, no turno da manhã. Além da “Guimarães Rosa”, também leciona numa escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte onde a oferta é exclusivamente no ensino fundamental.

Mineira da cidade de Sabará, ali fez seus estudos secundários em escolas públicas estaduais e viveu na companhia do pai, da mãe e de suas cinco irmãs. De família simples, enfrentou sérias dificuldades financeiras na infância e juventude. Sempre com incentivo dos pais, é a única das irmãs que ascendeu ao ensino superior. No Ensino Médio, por influência de um professor foi motivada a fazer curso superior. E por gostar de escrever, pelo gosto pela escrita autoral, optou pelo curso de Letras. Após a conclusão do Ensino Médio no ano de 1980, começou a trabalhar como auxiliar de dentista em Belo Horizonte. No ano de 1981 iniciou o curso de Letras noturno na antiga UCMG, atual PUC/MG, trabalhando concomitantemente e sendo desafiada por dificuldades financeiras. Até descobrir que existia uma universidade

pública. No ano seguinte prestou novo vestibular e se transferiu para a FALE/UFMG, ainda no prédio do bairro Santo Antônio.

Catarina fala com orgulho dessa migração. Da Católica para a Federal. Diz que na primeira universidade se sentia num “colejão” e que seu universo se abriu e que ali “seus horizontes foram-se expandindo”, a partir da leitura de artigos de Paulo Freire e de seu envolvimento em projetos de extensão como o Projeto Metropolitano e o projeto de “Contaçon de histórias”, cuja origem se deu a partir da histórica greve de professores da UFMG em 1984 e da iniciativa dos alunos da disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, teoria e Prática, que foram às ruas mostrar à população de Belo Horizonte o que a Universidade sabia produzir.

Graduou-se em 1985 e até definir-se como professora em 1988, quando foi lecionar num canteiro de obras na cidade de Nova Ponte – MG, trabalhou como funcionária pública municipal na Administração Regional Centro-Sul. Ao retornar, pediu exoneração do cargo, como também abriu mão do magistério do qual ficou ausente por 10 anos. Não se sentia competente para lecionar. Somente no ano de 2000, casada, sem emprego e com um filho de 6 anos de idade, inscreveu-se para o processo de designações na Rede Estadual. Encontrou-se na Rede Pública onde atuou como professora contratada por seis anos, até ser aprovada em concursos públicos: na Rede Municipal em 2005 e na Rede Estadual em 2006. Reconhece que estivera no lugar “errado” durante os anos que atuou na Rede Privada: “... Olha, eu acho que aprendi a ser professora devagar, sabe?”

Por intermédio da Rede Municipal retornou à Universidade em 2009, para uma pós-graduação *lato sensu* financiada pela PBH (LASEB) onde a primeira professora, Inês Teixeira, nos moldes do Professor de Filosofia do Ensino Médio, vaticinou, “Agora que vocês estão aqui, quero ver vocês no mestrado”. E no ano de 2014, Catarina teve seu projeto de mestrado aprovado e defendido em fevereiro de 2016, na primeira turma do PROMESTRE – Mestrado profissional em educação e docência.

Falou sobre a necessidade de transitar por outros espaços além das escolas em que atuamos e conta orgulhosa da importância da formação continuada para a compreensão de seu campo de trabalho. Afirma: “Eu me considero uma boa profissional. Por quê? Porque eu quero aprender (...) Então, é isso que me faz feliz: querer aprender me faz feliz!” A especialização que concluiu em 2010 foi para ela “um divisor de águas” porque marcou seu retorno à universidade quando se sentia completamente descrente da competência dessa instituição para o estabelecimento de um diálogo entre teoria e prática, a prática que dominava bem...

Motivada, empreendendo continuamente seu trabalho, “com outros olhos”, estabelecendo parcerias sobretudo na Rede Municipal, incentivada por sua colega da área de Arte, ambas com trabalho premiado e publicizado na Rede, são aprovadas no PROMESTRE.

Catarina é crítica da Rede Estadual, mas reconhece que o Mestrado lhe fora oportunizado pela Secretaria de Estado da Educação com licença remunerada por dois anos. Lamenta que mesmo tendo pesquisado especificamente esse contexto escolar, não é aproveitada na Escola “Guimarães Rosa”: “... ninguém quer saber o que você trouxe. Eu fui financiada pelo Estado, ninguém na escola viu o que eu escrevi, ninguém perguntou, ninguém quer saber...” (...) “Eu sou uma ilha na escola, tá?” Afirma em tom de desapontamento.

### **3.2 Final de ano letivo, “uma roda de conversa”**

Final de ano letivo, a pressa dos professores é acelerada pela iminência do tão esperado recesso de fim de ano que introduz as tão esperadas férias trabalhistas. Assemelha-se a um “apagar das luzes”, assim, impessoal mesmo, porque ninguém deseja ser o sujeito dessa oração. E ainda assim, nessa manhã de euforia docente – lembrando em muito a ansiedade dos discentes, quando se aproxima o horário de saída das aulas – quatro professores, expressando visivelmente a face da responsabilidade e respeito com este trabalho de pesquisa, encaminharam-se até uma das salas do 2º ano, em um dos Prédios que compõem o considerável complexo que é a Escola.

Na aparente descontração da conversa que era estabelecida entre esses colegas, ao atravessarem a passarela de acesso ao prédio, percebia-se um certo nervosismo, certa tensão, que a falta de assunto interessante fazia transparecer através de risos contidos e comentários vazios.

Chegando ao prédio, a escolha da sala foi feita pela proximidade. Era a primeira sala, de frente à passarela. Propusemos uma formação em roda, em que cada um dos professores escolheu onde sentar, afastadas as mesas. No sentido horário, localizamos Reinaldo, Marcelino, Josafá e Ricardo. Todos colegas de turno em suas respectivas disciplinas, Matemática, Educação Física, Geografia e Física.

Pelo modo de se colocarem assentados, à espera do início de uma entrevista em grupo sobre aquele mesmo espaço onde estávamos, onde trabalhávamos, percebia-se nitidamente algumas das características pessoais de cada um, sob o prisma do pesquisador, membro desse mesmo corpo docente, ou melhor, também colega de trabalho dos quatro professores.

Numa observação totalmente pessoal, o primeiro manteve um olhar muito inquieto ao sentar-se, teso, circunspecto. O segundo expressava um olhar humilde, numa atitude igual, pernas abaixadas e cruzadas à frente, um dos braços cruzados, o outro segurando o queixo, também exalava ansiedade. O terceiro mantinha o ar bonachão de sempre, braços cruzados sobre a barriga, pernas recolhidas e também cruzadas embaixo do assento, dos quatro era o que tinha o olhar mais tranquilo e colaborador. Por fim, o quarto, pelo tamanho de sua figura física, longilíneo, cabelos fartos e brancos, ocupava mais que a cadeira, mas parte do meio da roda com as pernas entrecruzadas e os braços também entrecruzados, pelo menos em princípio. Expressava a sensação de disponibilidade, de entrega ao que viesse.

Vale dizer ainda, que cada um desses professores atuava na escola em turmas diversas, em anos diferentes, estabelecendo com a escola vínculos funcionais diferentes também. E visivelmente entre os quatro a diferença que mais sobressaía era a juventude de Marcelino. Dos quatro, o mais velho era o professor Josafá que, confirmando minha impressão inicial, ou seja, “olhar tranquilo e colaborador” foi o primeiro a falar, depois de uma breve introdução feita por mim para esclarecer o que já havia sido acordado com cada um: faríamos uma roda de conversa.

### 3.2.1 Josafá : “ Você é velho pra estudar”

<p>Professor de Geografia – cargo designado          65 anos de idade – divorciado – uma filha          A importância da escola como referencial para sua vida e sua comunidade          Morador de comunidades periféricas e de favela          Formação básica incompleta até os 21 anos de idade          Faxineiro e trabalhador da indústria, aposentado          Filho de pai, por sete anos, presidiário          Despertado para a graduação por influência da mãe e da ex-esposa (professoras)          Início tardio no magistério          Compreensão da atividade em Geografia apenas no curso          Crítico das situações de adoecimento docente com a idade e das questões salariais          Depressão por longo período          O mais falante do grupo</p>
--

Aposentado aos 43 anos de idade, depois de 30 anos de efetivo trabalho na indústria, Josafá decidiu voltar a estudar aos 50 anos. Trajetória de vida difícil pela falta de uma formação escolar comprometida pela necessidade de trabalhar para o sustento. Oriundo de uma família muito pobre, morou no Vale do Jatobá, no primeiro conjunto habitacional da Região, onde teve como referencial uma escola pública que atendida àquela comunidade. Foi matriculado numa escola apenas aos 10 anos de idade e a continuidade de estudos teve que ser interrompida para

trabalhar como faxineiro e office-boy nos Diários e Emissoras Associados, onde faz questão de dizer que aprendeu muito, pela oportunidade de convivência com jornalistas.

Teve várias moradas: no município de Ibirité, na rua Sacramento (Aglomerado da Serra) e “numa favelinha” que havia próximo ao ex-campo do América, no bairro Santa Efigênia. Mais que testemunha das transformações sofridas por Belo Horizonte, ao longo de seus 65 anos de idade, o professor de Geografia, formado pela FAMINAS em 2006, aos 53 anos, é protagonista de uma história de vida admirável. O que motiva um homem de meia idade a se “aventurar” no magistério, depois de uma aposentadoria que, nos ditames da atual legislação trabalhista, se deu de forma precoce? Ele responde que a figura da mãe, da avó e da ex-esposa, todas professoras, foi uma motivação e um incentivo. Josafá disse que conhecia suas deficiências e dificuldades intelectuais e que tomou isso como um desafio. Além do mais, julgou ser aquele o momento: sua obrigação de trabalhar e sustentar família já fora cumprida, e o valor da aposentadoria lhe era suficiente para se manter e se dedicar aos estudos.

A escola sempre esteve presente em sua vida. Foi o grande referencial para a comunidade do conjunto de casas populares de baixa renda onde morou, pelas ações mobilizadas em favor da melhoria das condições do bairro, numa parceria com os pais dos alunos. Mas ressalta que o trabalho também o aproximou da escolarização. Em 1971 foi trabalhar como faxineiro da Companhia Belgo Mineira e a empresa oferecia cursos supletivos a seus funcionários. Josafá que até os 21 anos possuía apenas a chamada formação primária, completou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio trabalhando. Pondera que a falta de escolas na cidade de Belo Horizonte foi também fator que o manteve excluído do processo de escolarização. Lembra que no final dos anos de 1970, a cidade de Belo Horizonte oferecia poucas escolas e menciona como as possibilidades apenas as escolas Cristiano Ottoni, Imaco, Pedro II e o Estadual Central.

Sua oportunidade de continuidade de estudos aconteceu no campo do trabalho, pela necessidade da empresa qualificar seus empregados. Os cursos supletivos que fez foram oferecidos pela Belgo Mineira mas ainda assim, julgando o estudo insuficiente, Josafá fez o Ensino Médio Regular em uma Escola Particular. Em 1982, para assumir o cargo de supervisor de vendas, na esteira de uma progressão horizontal no universo fabril, a Belgo Mineira ofereceu um curso técnico em Mecânica que ele fez completo, a seu pedido, pois sentia que precisava de cuidados em sua formação, embora outros colegas de trabalho tenham realizado o curso sem necessidade de sua integralidade.

Alimentando o sonho de fazer uma faculdade, realizou esse desejo em 2006, formando-se no curso de Geografia na FAMINAS, onde conheceu, de fato, o que seria uma licenciatura nessa área.

A vontade de fazer essa faculdade foi incentivada por amigos e pela própria família, mas um de seus irmãos achou muito engraçada aquela ideia, afinal, “(...) você está velho para isso. “Irmão mais velho 8 anos, hoje parece ter o dobro de minha idade”, rindo, disse Josafá.

O que trouxe essa formação, além da grande oportunidade de complementar os vencimentos que recebe com a aposentadoria, que vem acumulando perdas ao longo do tempo? Josafá relata com orgulho o período em que foi o estudante mais velho da FAMINAS, o “vovô” da turma e conta do carinho dos jovens colegas tanto da faculdade quanto daqueles de profissão no início da carreira numa escola pública de Nova Lima.

História de vida marcada por grandes dificuldades econômicas e familiares, o professor foi criado pela mãe numa família de cinco filhos que viveu a ausência da figura paterna por 7 anos, preso pela Justiça do Estado.

Para todos os presentes nessa roda de discussão, essa primeira fala, tão espontânea, bem linear, tão concentrada, serviu como um relaxamento. E dando continuidade às falas iniciais, sugeri uma inversão: do mais velho professor passamos a voz ao mais novo.

### **3.2.2 Marcelino: “O futuro a Deus pertence”**

Professor de Educação Física – cargo efetivo  
 30 anos de idade – casado – sem filhos  
 Sempre foi aluno disciplinado  
 Sonho de ser jogador de futebol  
 Influência da família que tem primos, tios professores  
 Trabalhou com crianças “especiais”  
 Desejo de trabalhar especificamente com crianças  
 Tentou vaga no curso de Pedagogia  
 Começou a trabalhar com 23 anos na rede pública  
 Já passou por 17 escolas da rede estadual  
 Foi coordenador do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na escola

Professor muito atuante na escola, franzino, fala mansa, não fosse a barba sempre bem aparada que lhe cobre parte do rosto, passaria por aluno nosso. Isso lhe impõe uma figura mais respeitável, mas não lhe tira a jovialidade que atrai os alunos na já preferida aula de Educação Física.

Marcelino tem sete anos de profissão, exercidos na rede pública de educação, no período de 30 anos de vida. Apaixonado por esporte, sonhou ser atleta de futebol – apenas sonho de menino – como afirmou. Formou-se aos 23 anos na Fundação Helena Antipoff. E a graduação já era uma etapa formativa comum na vida de sua família.

A opção pela área da educação lhe pareceu a mais afim, movido pelos dois anos de estágio que fez em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que atendia a crianças especiais. Assim, decidiu pela licenciatura em Educação Física depois de tentar vaga em pedagogia.

Marcelino é professor dedicado na escola e os colegas presentes nessa roda de conversa deram depoimento em reconhecimento ao trabalho que, sobretudo, realizou no ano de 2016. Trabalha em dois cargos – um efetivo e outro designado – e faz extensão de jornada, obrigado pelo baixo salário pago por um único cargo. É casado também com uma profissional da área de Educação Física.

Expôs sua insegurança quanto aos rumos de sua carreira, embora esteja investindo na continuação de estudos, preparando-se para o processo seletivo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, um grande desejo que vem manifestando há algum tempo.

Perguntado sobre os rumos da educação pública no Brasil e os impactos das novas reformulações propostas pelo Governo Federal, Marcelino pensa que “o futuro a Deus pertence”, numa expressão de insegurança quanto à capacidade de organização e de luta do professorado enquanto categoria trabalhista, embora tenha afirmado que só a mobilização tem o poder de garantir direitos e melhoria no campo da educação.

Embora jovem, ainda nos anos iniciais de uma profissão cujo reconhecimento é conferido basicamente no campo das obrigações, Marcelino contabilizou dezessete escolas no seu pequeno currículo profissional. Logo no primeiro ano de formado buscou e conseguiu o primeiro contrato como professor designado pelo Estado e de lá para cá não mais parou. Hoje atua em duas escolas e para seu deslocamento utiliza uma motocicleta. É professor efetivo na “Guimarães Rosa” e complementa sua remuneração com uma extensão de jornada.

Lembrei que ele foi o Coordenador do Pacto Nacional para o Ensino Médio em nossa escola e ele discorreu um pouco sobre esse assunto, lembrando com pouco entusiasmo, a experiência desse projeto ressaltando o perfil diferenciado que, sob seu ponto de vista, foi a marca da originalidade dessa oportunidade de formação em serviço: as discussões por temas atuais tendo como referência o contexto do Ensino Médio na escola de atuação do grupo de professores.

Marcelino tomou a falta de continuidade do projeto como uma perda da oportunidade de reunião para compartilhamento das angústias, das experiências e dúvidas dos colegas professores, lembrando que a autonomia para a gestão desses encontros foi também outro ponto alto, frisando que a coordenação não lhe impôs a mais qualquer responsabilidade, obrigação ou vantagem.

Encerrando sua fala, conduzi a conversa para uma expressão mais objetiva, grave e incisiva, característica da personalidade do professor Reinaldo.

### 3.2.3 Reinaldo: “Eu pertencço a isso aqui. Eu nem sabia”

Professor de Matemática – cargo efetivo  
 50 anos de idade – casado – um filho  
 Filho de professora  
 Estudou edificações na rede particular  
 Tentou primeiramente o curso de Engenharia  
 Foi militar e acumulando com a função de professor  
 Fez opção pelo magistério por causa do filho, para conviver com a família  
 Faz Mestrado Profissional (PROFMAT)  
 Privilegia uma formação conteudista para os professores  
 Tinha medo. Hoje já se permite errar  
 Hoje já entende melhor o aluno  
 Maior incômodo na escola é a falta de estrutura física

Dos quatro professores na roda, professor Reinaldo é o mais antigo na casa, com passagem em todos os três turnos, lecionando Matemática e atendendo, portanto, alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De riso muito aberto, gargalhador, voz alta contrastando com a figura de estatura mediana, esguia, sempre bem barbeado e penteado, Reinaldo é um professor reconhecido por várias gerações de alunos da “Guimarães Rosa”.

Professor cujo encontro com alunos nas imediações da escola é comum por morar nas proximidades e se deslocar para a casa a pé (o que considera um privilégio). E seu trajeto é realizado duas vezes ao dia, por ser detentor de dois cargos efetivos na mesma escola, no turno da manhã e no turno da tarde. Não raro, é abordado pelos alunos nesse percurso de forma amável, brincalhona, numa percepção de se tratar de um professor expansivo.

Passos rápidos, bem cadenciados, postura ereta e caminhar seguro e determinado, Reinaldo deixa transparecer muito de sua formação militar não apenas nessa postura andante, mas na fala determinada, objetiva e volumosa. Essa segunda característica é notada sobretudo na sala dos professores e nas salas de aula.

Nessa roda de discussão, a presença desse professor foi de suma importância, pois com ele é que veio parte de um histórico ainda desconhecido dos demais professores, pelo tempo de exercício na escola. Seu histórico de formação, desde a academia, também revelou a pessoa que rege o ensino de uma ciência dura, na aspereza do contexto dessa escola.

Filho de uma professora, teve sua formação média num canteiro de obras, em Tucuruí, interior do Pará, durante a construção de uma usina hidrelétrica, para onde foi acompanhando a mãe, transferida para trabalhar. Lá formou-se em Edificações. Ao retornar a Belo Horizonte prestou vestibulares para cursar Engenharia, sem sucesso. Decidiu tentar o curso de Matemática e já no segundo período se deu conta de que fizera a opção certa e disse a si mesmo que “aqui é que ... eu pertença a isso aqui”.

O professor Reinaldo trabalhou no Exército por dezesseis anos e desde que formou-se professor conciliou as duas atividades, trabalhando por doze anos como professor designado pela Secretaria de Estado de Educação. Sua extensa jornada de trabalho o afastava da família a ponto de não ser reconhecido pelo próprio filho, ainda criança de colo. Contou que sofreu um grande impacto quando seu filho chorou assustado ao ser colocado em seu colo. Foi quando a esposa explicou o choro da criança: estranhamento. Foi o momento que exigiu que ele tomasse a decisão que tomou, ou seja, trabalhar numa atividade que não o afastasse da família. Prestou concurso para professor efetivo no Estado, com o apoio da família.

A opção feita apontou um outro rumo para a conversa: a questão salarial. Embora fosse mais bem remunerado pelo Exército, o Magistério já era exercido concomitantemente pelo prazer de lecionar e a isso somou-se também a disponibilidade de tempo que só o Magistério lhe oferecia.

Hoje, o professor Reinaldo está terminando um mestrado profissional em educação Matemática na cidade de São João del-Rei, o PROFMAT, sem afastamento da sala de aula em seus dois turnos de trabalho na escola.

### 3.2.4 Ricardo: “A primeira atração que eu senti pela educação foi ser chamado por professor...”

Professor de Física – cargo efetivo  
 60 anos de idade – solteiro – sem filhos  
 Nunca pensou em ser professor  
 Formação em Engenharia  
 Iniciou no magistério por sugestão de uma diretora em 1994  
 Emocionou-se ao receber o tratamento, pela primeira vez, de professor  
 Formação em escola básica particular  
 Foi investindo na formação como professor devagar. Formou em Física em 2002  
 Relação afetuosa com os alunos  
 Acredita que a escola funciona melhor quando conta com uma direção que a ama.

Ricardo disse que nunca pensou em ser professor. Ele se formou, primeiramente, em Engenharia Civil. Um encontro na Secretaria de Estado de Educação mudou o rumo de sua vida. Prestava serviço para o Estado, reformando escolas e se encontrou com uma diretora de escola que ali estava para requisitar professores de Física. Acompanhou-a até sua escola para lhe apresentar o espaço que carecia de reforma. Ele fez o projeto, que foi aprovado pela Secretaria e, ao mesmo tempo, a diretora lhe fez mais uma outra proposta: que lá ficasse para a reforma e que lecionasse Física. E lá ele ficou exercendo as duas funções: engenheiro e professor, mesmo sem licenciatura porque a credencial de um Certificado de Avaliação de Título (CAT) viabilizava sua atividade docente. E assim, ele ficou nessa escola por quatro anos.

Ricardo disse que o tratamento de professor o emocionou muito. Ele tinha o costume de ser tratado por doutor. Mas professor foi um tratamento marcante.

Outro ponto marcante na mudança de trajetória profissional, que se foi processando em sua vida, foi a observação do amor que a diretora demonstrava ter pela escola. Ricardo falou da capacidade admirável da diretora em administrar a obra por ele projetada

Lecionar matérias de Ciências Exatas, o Ricardo disse que foi fácil. E se considera um professor conteudista. Assim, seguiu um processo de designação legal ao longo dos anos e, mais tarde, quando saiu da escola, onde lecionou Física e Matemática em quatro anos, trabalhou no SESI, também sem licenciatura, onde conseguiu por ação judicial receber uma indenização de 100.000 reais, após dois anos de trabalho, por questões trabalhistas. Relata que comprou um carro zero com parte da indenização, e continuou dividindo-se entre a Engenharia e a Educação, até decidir-se pela última.

A partir daí, em 2002, foi fazer o curso de licenciatura em Física. Foi contratado para lecionar na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central) porque, no seu ponto de vista, é o local onde os alunos são mais “mansos”. Ele foi efetivado, através da Lei 100, mas fez concurso, posteriormente.

Ricardo disse que veio para o Magistério numa época em o presidente da República era o Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato), período em que o Engenheiro ganhava menos que um professor. Ele amava a Engenharia, mas fez a opção pelo Magistério ao ser professor efetivado em Matemática, até ser aprovado em concurso, no cargo de professor de Física.

Já tem 60 anos de idade e acha que não sai da Educação. Gostaria de viver só da Educação, gostaria de ter um atrativo financeiro que lhe desse condições mais tranquilas de criar um ou dois filhos. Gostaria de viver só dessa profissão Mas não é essa a realidade. Para ele, falta nessa profissão, o respaldo financeiro. Trocando em miúdos, a valorização daquele que escolheu ser professor.

### **3.3 Solitária noite de dezembro, alguém para conversar!**

Expectativa de reunir os professores que se comprometeram em estar presentes no dia 20 de dezembro. No entanto, compareceu apenas o professor Ramiro, sereno e pontual. Ele ministra aulas de física e esporadicamente também Matemática. A escola estava praticamente vazia. Nos dirigimos a uma sala do prédio, previamente preparada para essa finalidade. Novamente expliquei ao professor a dinâmica e finalidade da entrevista e começamos a gravar. Sentamos um de frente para o outro. Ramiro de estatura alta, calvo e barbudo, postura firme e olhar confiante por atrás dos óculos, inicialmente demonstrou-se um pouco ansioso e inquieto. Ao longo da conversa foi ficando mais à vontade e, num dado instante, tomado pela emoção do momento, o jeito sério e imponente deu lugar às lágrimas.

### 3.3.1 Ramiro “não tenho vontade de me aposentar”

Professor de Física – cargo efetivo  
 61 anos de idade – casado – dois filhos  
 Estudou no Colégio Diamantinense  
 Ex-funcionário concursado do Banco do Brasil  
 Iniciou curso de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações (UCMG)  
 Formação em Matemática e especialização em Física (UFOP)  
 A maioria dos professores gosta da profissão  
 Falta oferta de formação continuada  
 Na educação, a coragem é uma “palavrinha” fundamental  
 Tem que haver urgentemente uma reestruturação no currículo

A fala firme e franca, postura disciplinada, caracterizam Ramiro como um professor organizado e exigente. De temperamento forte, algumas vezes, envolve-se em embates com alunos. Tem fama de disciplinador. Não obstante, é sensível e preocupado e respeitoso com os alunos e professores, com os desafios da escola, nutre uma preocupação com a formação humana dos discentes e valoriza a presença das famílias na vida escolar dos jovens. De orientação espírita, busca unidade do grupo docente e sempre pondera a favor da organização e das regras disciplinares.

Ramiro nos relata um percurso de vida que emociona. Ainda jovem iniciou o curso de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações na antiga Universidade Católica de Minas Gerais, quando já era funcionário de carreira do Banco do Brasil. Abandonou a graduação em função das propostas de avanços na carreira propostas pelo Banco. No entanto, depois de quinze anos de efetivo trabalho, decidiu cursar Matemática por volta do ano de 1993.

Pediu demissão do Banco no ano de 1995:

Por que pedi demissão? Por que eu comecei a fazer um serviço que, a princípio, não exigia nada de mim. Um serviço repetitivo e, ao mesmo tempo, você vai perdendo aquele prazer de estar trabalhando e quer exercer algo que te dê satisfação. E comecei a ser tocado profundamente, novamente, pelas Ciências Exatas, porque eu nunca parei de ler os livros e estudar sozinho em casa. E ao fazer o curso de Matemática eu voltei a me entusiasmar. Saindo do Banco do Brasil o que aconteceu? Eu pensei em dar continuidade com os negócios próprios, trabalhei com turismo durante um ano, mas mesmo assim eu percebi que estava faltando algo pra mim e esse algo era exatamente na área de educação. Como é que dá continuidade ao que eu gostava sem estar frequentando uma escola? Ai resolvi! Resolvi me dedicar à educação. (Depoimento de Ramiro, 2016).

Teve a iniciativa de ir pessoalmente a uma escola pública perto de sua casa e se ofereceu para trabalhar, começando a ministrar aulas no mesmo dia. Depois de três meses, vivendo e sentindo as dificuldades da rotina de uma sala de aula, buscou orientação, fazendo um curso de Educação Matemática:

Trabalhei no ano de 98, durante três meses nessa escola, mas tive um, um pouco de choque, porque se sai de um sistema cartesiano organizado, disciplinado, onde a hierarquia é seguida com muita disciplina, aí você vem na escola, você percebe... Já em 98... 98 se eu comparar com os dias atuais eu falaria que a escola de 98 era excelente, mas eu vou comparar na época de 98 com o Banco do Brasil em termos de organização, eu assustei, por que em termos de sala de aula e relacionamento com aluno, eu percebi que eu ainda não estava preparado, mas não desisti. Meu pai estava doente na época, eu pedi, agradei a diretora, falei ué numa outra oportunidade voltaria a dar aula e fui fazer um curso de educação Matemática pra mim estudar um pouco mais, entender a realidade, né? Não é só você entrar numa sala de aula, eu teria que me informar, inteirar com outros professores... E foi num curso de educação Matemática que eu consegui trocar ideias, né? E logo após o curso de educação Matemática surgiu uma oportunidade, devido a, as discussões os diálogos em sala de aula, eu fiquei conhecendo alguns professores e recebi um convite pra trabalhar na prefeitura de Betim. (Depoimento de Ramiro, 61 anos, 2016).

Ramiro conta que como contratado pela Prefeitura de Betim, trabalhando manhã e noite, depois do curso de Educação Matemática foi aprimorando sua forma de se relacionar em sala de aula. E no ano de 2001 fez concurso para duas disciplinas: Matemática e Física. Sendo aprovado em ambas e ingressando no Estado com lotação na “Guimarães Rosa” e em outra escola da Rede.

O professor se mostra muito voltado às questões que envolvem seu trabalho como docente e se coloca como um membro ativo nas questões pedagógicas que permeiam o universo escolar. Em nossa conversa, trouxe assuntos mais amplos como a importância da relação da família com a vida escolar do jovem, a necessidade de uma adequação curricular, sua visão da educação básica como um todo, não apenas sobre o Ensino Médio, o trabalho da coordenação pedagógica e a necessidade de um trabalho coletivo, entendido como multidisciplinar.

Sua fala seguiu pelo viés da emoção e mais que relatar, o professor Ramiro foi-me fazendo revelações, provocando reflexões e a mim instigando a possibilidade de um diálogo com as falas dos demais professores que colaboraram com essa pesquisa. Antes, portanto, vamos refletir sobre o local de trabalho desses sujeitos, que é a Escola Estadual “João Guimarães Rosa”, como veremos a seguir:

### **3.4 Descortinando a Escola Estadual “João Guimarães Rosa”**

A Escola Estadual “João Guimarães Rosa” tem aproximadamente 50 anos e atualmente é uma escola majoritariamente de Ensino Médio pois divide a última etapa da educação básica com o ensino fundamental II (sexto ao nono ano) no período vespertino. Pela manhã é reservado atendimento maior de vagas no Ensino Médio regular. O período noturno atende, além do Ensino Médio regular, turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No ano de 2016, funcionaram 27 turmas; sendo 13 no período da manhã; 7 no vespertino e 7 no noturno. A escola conta com um corpo de servidores que contempla cerca de 50 professores, 01 diretor, 01 secretário, 03 vice-diretores, 03 supervisores pedagógicos, 06 Auxiliares administrativos e 14 outros que se dedicam às tarefas de cozinha e serviços gerais.:

A unidade escolar apresenta ampla área física de aproximadamente 9.000 m<sup>2</sup>, segundo relatos orais da diretora e da secretária da instituição. O vasto território da escola também foi lembrado na fala do professor Ricardo que, em um dado momento da conversa ponderou, com base em seu conhecimento de engenharia, “(...) essa escola aqui tem uma estrutura invejável”.

Localizada na Região Sul da capital mineira, no tradicional bairro Mangabeiras, em suas imediações podemos localizar entre outros pontos marcantes, a Praça da Bandeira, a praça do Papa, o Parque das Mangabeiras, o Palácio das Mangabeiras (residência oficial do Governo de Minas Gerais), a unidade II do Minas Tênis Clube. A escola é circundada por prédios e condomínios de alto padrão econômico. Também é próxima do “Aglomerado da Serra”, de onde provém quase a unanimidade de seus alunos. São principais corredores de acesso à Avenida “Afonso Pena” e a Avenida “Dos Bandeirantes”.

A escola é composta por estacionamento e três prédios de dois andares cada, divididos em 15 salas de aulas, biblioteca, auditório, pátio central, sala de direção, vice direção, supervisão pedagógica, secretaria pedagógica, secretaria de pessoal, salas de reunião cantina, refeitório, banheiros, duas quadras esportivas (sendo uma com cobertura), pátio, vestiários, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências e uma ampla área arborizada ociosa para circulação, sobretudo, dos alunos. Também faz parte do complexo, fruto da última reforma concluída em 2014, rampas e elevadores para atender às necessidades de pessoas com mobilidade reduzida. No ano de 2015 foram matriculados dois alunos cadeirantes.

Toda essa estrutura mencionada nos transmite a impressão de uma escola bem estruturada e adequada para uma boa rotina de estudos. De outro modo, porém, o prédio enfrenta problemas a começar pelo portão derrubado há mais de um ano na entrada principal e outras mazelas como goteiras, depredação, vidros quebrados, grades arrancadas, muitas salas sem portas, ausência ou precariedade de mobiliários, infiltração, elevadores que sequer funcionaram desde sua instalação, descuido na manutenção higiênica elétrica, hidráulica e estrutural - a ponto de recentemente os docentes conviverem com ratos na sala dos professores. Esse episódio é lembrado pela professora Catarina que considera o fato grave demais para ser usado em tom jocoso por alguns docentes. Assim, com ar de espanto e indignação ela relata:

Me falam que estavam fazendo conselho de classe lá [na escola] à noite e tinham quatro ratos em cima da mesa do café, e rindo! Mas, a gente não se respeita. Eu falei assim: vocês são loucos, gente? Vocês acham que eu ia ficar fazendo conselho de classe num ambiente de trabalho onde tinha rato fazendo cocô na mesa do café? E eu ia fazer piada disso? Não dá, não, gente. Eu ia embora, se não tomassem uma providência' (Depoimento de Catarina, 2016).

Ao encontro desse argumento e reunindo outros percalços, corrobora o professor Reinaldo, “(...) meu maior problema com a escola é com o físico dela. Então, o que mais me desestrutura pra dar aula é o físico. São os prédios extremamente mal cuidados, as carteiras dos alunos uma porcaria, as salas imundas...” (Depoimento de Reinaldo, 2016).

O descuido com a manutenção estrutural e higiênica da escola passa pela relação estabelecida com as Auxiliares de Serviços da Educação Básica – ASB. Responsáveis pela confecção da merenda e dos serviços de limpeza e manutenção da escola, essas servidoras externam despreocupação e descompromisso para que este serviço aconteça de modo eficaz. Entre elas não há nenhuma que faça parte do quadro efetivo da escola, há muitos anos não é realizado concurso público para essa área. Porém, muitas são servidoras que acumulam longo tempo na profissão em caráter precário (designadas).

A maioria também viveu alguns anos de estabilidade funcional na escola com a homologação da lei 100 que vigorou entre os anos de 1997 a 2015<sup>15</sup>, já mencionada. Esses fatores as tornam em sua maioria e reiteradas vezes arredias às exigências funcionais hierárquicas. Não sendo a cobrança e acompanhamento neste aspecto uma das marcas da atual gestão, tais servidores respondem mal suas atribuições laborais e criam um “feudo” com regras e costumes onde a (in) disposição subjetiva se impõe sobre as necessidades e exigências do cargo.

Ao interno desse desprazer e precariedade humana constata-se que esta pífia situação contribui para desvalorização da educação e torna distante aquilo que queremos para a condição de trabalho docente e atividades discentes no Ensino Médio. Assim, o descuido com a escola também reflete uma violência nodal contra aqueles que a utilizam como um espaço de trabalho e convivência diária. Logo, “a maneira como a escola se organiza para atender aos alunos e à

---

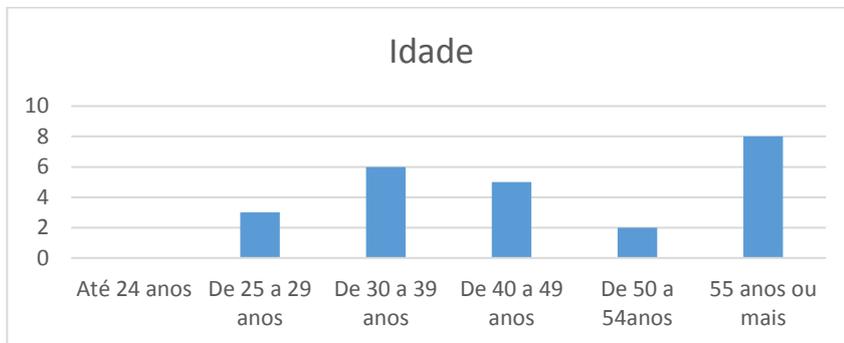
<sup>15</sup> A Lei Complementar nº100, de 2007, garantiu estabilidade funcional para servidores das escolas estaduais sem a necessidade de concurso público. Com o julgamento da ADI 4876, em março de 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF), determinou a inconstitucionalidade da referida lei. Assim, muitos servidores continuaram exercendo funções nas escolas por meio de aprovação em concurso público ou através de contratos temporários, mesmo para cargos comissionados.

comunidade é, muitas vezes, desrespeitosa — uma forma de violência” (CEDAC, 2013, p.10). Sendo assim, a organização e zelo com a manutenção escolar, revela muito do trabalho que ali se desenvolve, dos profissionais que ali atuam, do grau de interesse, participação e motivação de estudantes, pais, professores e toda rede de relação institucional que a escola estabelece.

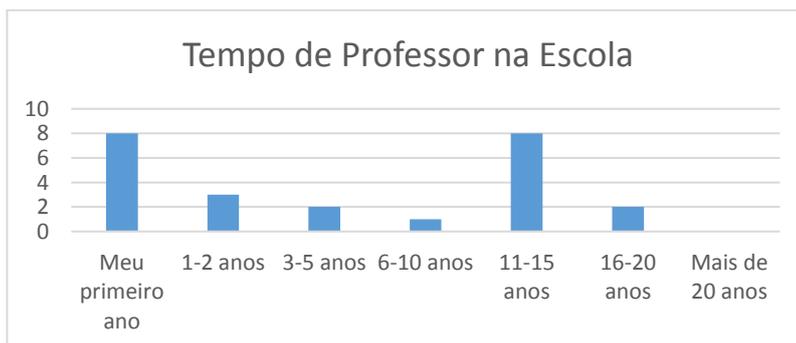
No meio destes desafios é possível tentar analisar o perfil do docente na lida com a profissão. Pessoas que se desdobram para exercer, apesar dos percalços estruturais, sua condição de docente como veremos a seguir.

### 3.4.1 Os docentes, desenhando um perfil

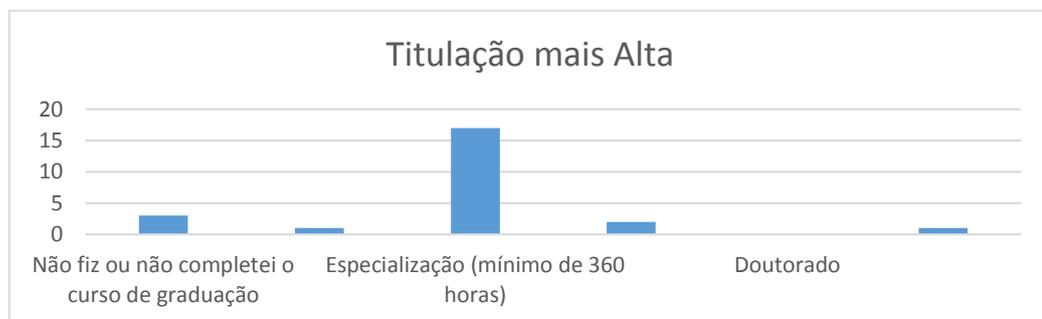
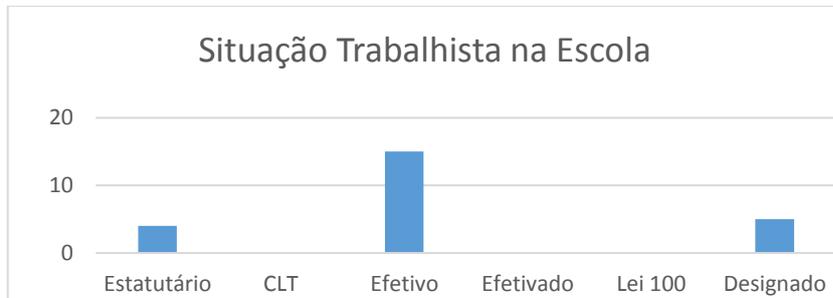
Numa outra dimensão da Escola “João Guimarães Rosa”, deparamos com o corpo docente. Professores que diariamente adentram seus espaços estando inevitavelmente submetidos às possibilidades e limitações impostas pelo magistério num cenário delimitado. Pessoas que se desdobram para exercer, apesar dos percalços estruturais, sua condição de docente. É uma escola que concentra um perfil de idade acima dos quarenta anos. Figuram poucos com idade inferior a 30 anos e número considerável de docentes com mais de 55 anos, como se verifica a seguir:



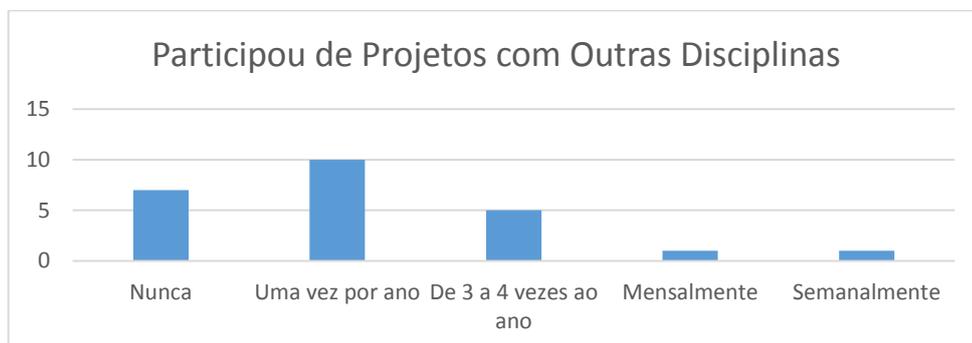
Boa parte do corpo docente possui um tempo de docência superior a seis anos na escola, sendo também considerável a rotatividade de designados e alguns que assumiram o cargo em 2016, como se verifica abaixo:



Em geral, os professores possuem licenciatura na sua área de formação e pós-graduação em nível de especialização e uma parcela pequena com mestrado. Também se constata que boa parcela do quadro docente é composta por professores efetivos, tal como explicitado nos gráficos abaixo:



Importante destacar que os vice-diretores e a secretária da escola ocupam os cargos como designados. Eles e outros professores, embora tenham anos de serviço prestado na escola, também são reflexos da já mencionada lei 100. Os projetos e atividades de modo interdisciplinar ainda são tímidos e as ações que envolvem toda escola quase nunca acontece, como sugerem os dados:



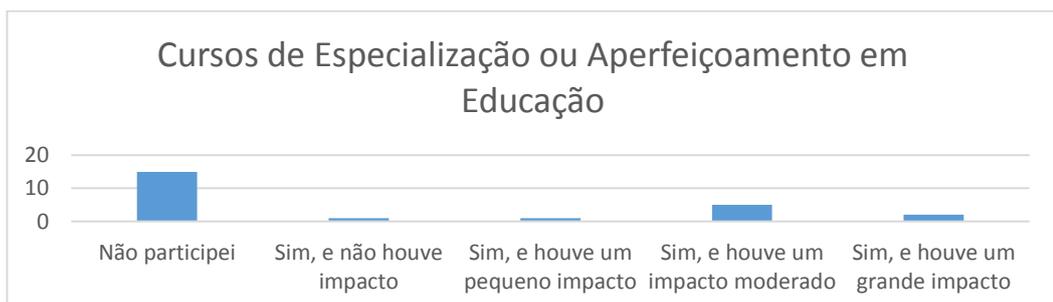
O corpo docente se comporta em muitas ocasiões como apático na dinâmica escolar. Assim, há uma divisão de funções e separadas atribuições por cada turno. Cada vice-diretor se encarrega da relação pedagógica e profissional a cargo do seu turno, sendo a diretora uma figura distante do convívio com docentes e discente, sendo mais afeita e, quase exclusivamente, à parte administrativa.

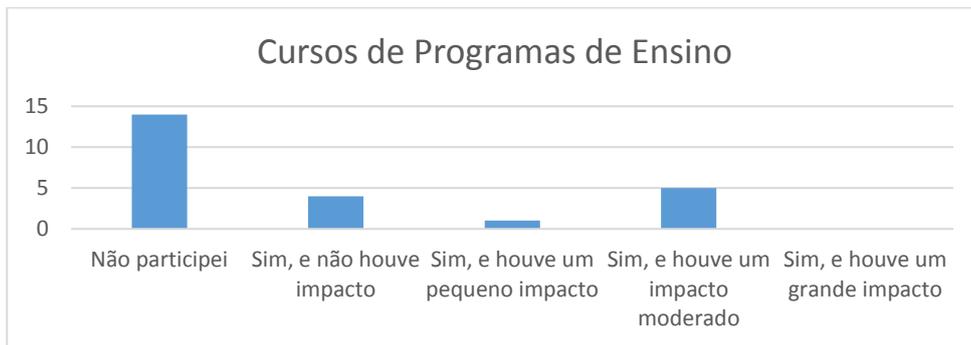
Isso causa certa rivalidade e muitos embates desconstrutivos entre os turnos de trabalho. De algum modo, não há unidade. Prevalece na maioria dos casos, a ideia de turnos independentes e separados que não se comunicam. Neste horizonte, nos ajuda a refletir a concepção de que o gestor escolar deve pautar-se pelo princípio da escuta, abertura e garantia de que todos participem de modo democrático, rechaçando, portanto, a possibilidade de que a escola se constitua como uma comuna de privilegiados como corrobora Lima e Santos (2007),

Quem ocupa cargos de liderança - como diretor ou coordenador pedagógico - precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideais, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar. (LIMA ; SANTOS, 2007 p. 85).

Contrariando esse raciocínio, na vivência docente os grupos formados por amizades ou interesses comuns se sobressaem nos encontros coletivos e nas tomadas de decisões, os privilégios e tratamentos diversos dentro do ambiente escolar também fazem parte de uma realidade concreta. Isso fatalmente gera uma disputa de interesses pessoais, vantagens profissionais, vaidade e nem sempre, procura-se o bom senso coletivo para lidar com as demandas pedagógicas.

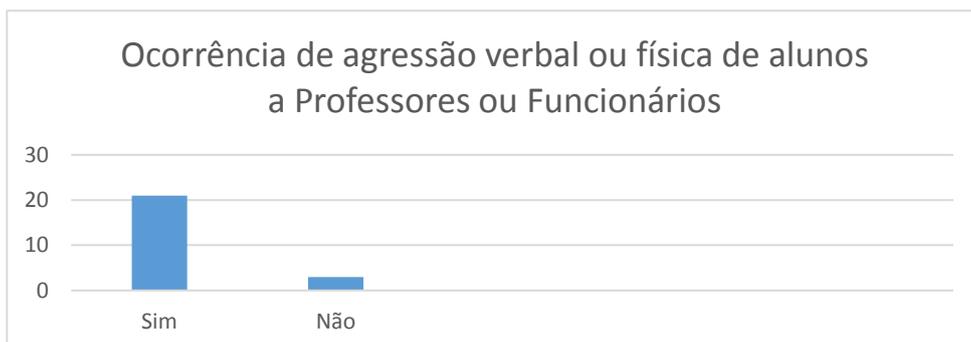
Outro assunto que nos ajuda a melhor configurar o perfil dos professores da escola pesquisada é a relação estabelecida com a formação continuada. A mesma não é considerada uma condição importante por boa parte do corpo docente para exercer suas atividades. Ao ser questionado sobre participação em cursos, oficinas e programas de formação docente, a maioria alega não ter participado, outra parcela menor que participou, não considera que houve grande contribuição pessoal e profissional através da formação continuada, tal como se observa no gráfico abaixo:





Neste certame, nos confrontamos com o Pacto Nacional Para Fortalecimento do Ensino Médio proposto e realizado na escola no ano de 2014. Houve pouca adesão por parte dos professores. Apenas dois docentes efetivos participaram dos encontros e outros 10 designados. A baixa adesão à proposta de formação continuada foi mencionada pelo prof. Marcelino que foi o coordenador do Programa na escola: “Tinham dois ou três efetivos na época, né? Eu acho que esse foi um ponto que deixou a desejar”. (Depoimento de Marcelino, 2016).

Outro tema que merece atenção são as relações conflituosas que envolvem professores e estudantes. A lida com os alunos é uma constante na dinâmica docente. Nem sempre as relações são amistosas e cordiais. As ameaças e intimidações sofridas ou presenciadas por professores são retratados como uma dinâmica constante no cotidiano da escola. Os dados são corroborados pelos gráficos abaixo:



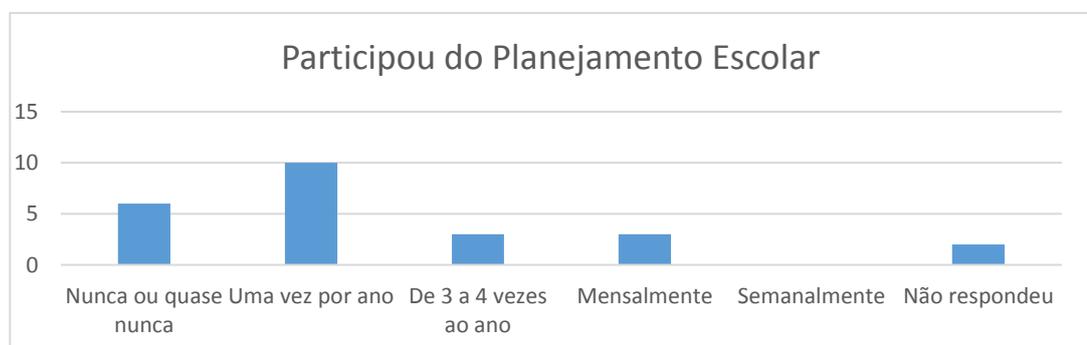
Também é importante pensarmos que uma das marcas do corpo docente é a participação coletiva e interação com a dinâmica pedagógica e funcional da escola. O serviço administrativo atende bem a escola. A parte burocrática de secretaria é organizada e não causa maiores transtornos à rotina escolar. As decisões são mais centralizadas na diretora e há pouca participação coletiva. No último ano foram muitos os embates entre direção e a nova composição do Colegiado Escolar, antes meramente instrumento *pró-forma* para referendar decisões monocráticas.

Com a nova eleição para o biênio 2016-2017, essa instância representativa passou a ser composta por membros mais críticos e participativos, provocando discussões prévias e necessárias para a tomada de decisões referentes as questões pedagógicas e administrativas que envolvem a escola. Entre essas questões está o Projeto Político Pedagógico – PPP- da escola, que de acordo com Vasconcelos (1995), deve ser entendido como:

instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELLOS, 1995, p 143).

Ao reverso desta ideia, o PPP é um mistério para muitos professores e não se baseou em construção democrática e nem é objeto de partilha ou discussão com o corpo docente. De acordo com os entrevistados 54% não sabe como o PPP foi desenvolvido; já 16% afirmam que ele foi desenvolvido a partir de um modelo próprio, mas sem discussão com a equipe escolar; 12% acreditam que seu desenvolvimento se deu utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar; 8% responderam que foi utilizado um modelo pronto, porém com adaptações, com discussão com a equipe escolar; 4% afirmam que a elaboração foi feita por meio de um modelo próprio, e houve discussão com a equipe escolar; apenas 1% afirma que foi utilizando um modelo próprio com discussão com a equipe escolar e outros 1% não responderam a essa questão.

Neste horizonte, há forte sentimento de que os professores não participam das decisões da escola de modo efetivo, nas poucas vezes em que esses momentos ocorrem, é de modo incipiente e com largos espaços de tempo, como se observa:



Os dados aqui apresentados nos remetem a um projeto de escola pública com expectativa de trabalho coletivo amplo e positivo. Considerando, antes de mais nada, que seu corpo docente é composto por maioria efetiva (concurada), o que gera a possibilidade de continuidade de um trabalho coletivo, mantém em seu quadro funcional professores

experientes, na casa dos 50 anos de idade, equiparado ao de professores jovem, na casa dos 30 aos 39 anos; grande percentual de professores com formação *lato sensu*, ou seja, que buscaram uma especialização.

Esse panorama nos intriga, entretanto, pelo contraste com sua participação em projetos interdisciplinares, com sua falta de envolvimento político nos planejamentos da escola como no Plano Político Pedagógico, o que nos remete à baixa quantidade de projetos interdisciplinares, em um contexto em que professores antigos, efetivos atingem um percentual de contingente igual ao de professores jovens.

Sobre as condições físicas e estruturais da escola, é possível estabelecer uma relação entre ambas as informações (físico e pessoal). Por que a Escola “Guimarães Rosa” tem um índice tão alto de agressividade verbal dos alunos com o professor? Ao mesmo tempo, o que nos indica um planejamento escolar elaborado majoritariamente uma única vez ao ano? Voltemos a refletir a partir das falas dos sujeitos.

### **3.5 Dos relatos pessoais às revelações**

Em todas as situações de conversa com os professores da Escola Estadual “João Guimarães Rosa” vieram à tona questões comuns e que dizem respeito ao cotidiano escolar do coletivo de professores, o que envolve as relações de trabalho com alunos, funcionários, direção e a alguns aspectos profissionais sob um ponto de vista bem pessoal de cada um desses seis professores aqui elencados.

#### **3.5.1 Sobre o conhecimento teórico-conteudista do docente**

Na roda de conversa com os professores Josafá, Marcelino, Reinaldo e Ricardo, esse último, designou-se como um professor conteudista “porque minha formação é essa...”

Sua fala ganhou respaldo do professor Reinaldo que, em tom de desabafo, corroborou o pensamento expresso pelo colega:

Se é pra eu ficar aqui batendo papo como aluno pra que ele precisa de mim? Não é que eu não possa fazer isso, não é que eu não faça isso, mas eu acho que se minha profissão é ser professor de Matemática, eu tenho que dar o conteúdo de Matemática. Lógico que tem um monte de coisa agregada a isso aí, mas eu não posso perder o foco, porque senão vira bagunça. Pensa: eu começo a dar aula de Geografia, Alemão, Português, disso, daquilo... uai de que eu estou dando aula? De nada! Então é isso que eu acho, que a gente não pode perder o foco.... (Depoimento de Reinaldo, 2016).

O professor Reinaldo, que é mestrando em Educação Matemática no Programa PROFMAT, perguntado sobre a influência dessa formação em sua prática de trabalho reafirma seu pensamento sobre a ênfase que deve ser dada à formação continuada do professor, sob o viés do conteúdo disciplinar:

Esse tipo de mestrado que é voltado para a sala de aula, entendeu, mas não é no sentido didático, no sentido conteudista. Mas só que, quando você tem esse embasamento teórico conteudista, você acaba modificando a sua prática, porque você tendo uma visão mais ampla do que você está fazendo, você acaba modificando sua prática porque você acaba tendo uma visão mais ampla do que você está fazendo, uma visão de alguns equívocos que eu cometi, então eu nem sabia que estava cometendo aqueles equívocos e, na verdade, agora eu sei claramente que eu devia fazer aquilo (...) em termos de conteúdo porque tem certas coisas que você aprende pra dar aula, você aprende a teoria correta. Não estou dizendo que a teoria estava errada, mas você aprende muito onde aquilo ali vai interferir mais tarde. Então você é muito focado. E hoje em dia, não, eu já tenho bem claro que há determinados conteúdos que interferem em outros de uma maneira muito mais precisa, muito mais elaborada, então eu tive essa clareza. E como eu tive essa clareza, tá evitando eu fazer várias coisas, eu modifiquei muito a minha prática e tá me permitindo trabalhar mais livre também. Por exemplo, eu me permito fazer certas coisas que antes, justamente por não conhecer direito o conteúdo, eu não me permitia. Então, hoje em dia, eu estou bem mais livre, bem mais solto, bem mais tranquilo com o aluno. Eu estou me vendo bem mais calmo com o aluno do que há dois anos atrás. (Depoimento de Reinaldo, 2016).

O mestrado cursado pelo professor provocou a curiosidade pelo rumo que tentamos empreender nessa conversa, para a compreensão da prática e das relações do professor no contexto da sala de aula. Essa curiosidade instigou-me a perguntar sobre a contribuição daquele mestrado profissional para a sua relação e compreensão do sujeito aluno nesse universo escolar. Procurava saber qual teria sido a ênfase daquela formação, além do embasamento teórico do professor.

O professor declarou que seu mestrado “tem ênfase (no aluno) porque quando você tem, assim, vamos dizer, mais condição teórica, então até a dúvida do aluno fica mais fácil pra você pontuar e modificar, entendeu? Já consigo fazer isso com muito mais clareza do que eu fazia há 2 anos atrás...” . (Depoimento de Reinaldo, 2016).

Esclarecendo melhor a questão que estava propondo discutir, refiz minha indagação perguntando se ele sentia falta das reflexões político-pedagógicas, da dimensão social, da dimensão do cotidiano, de entender mais o histórico social do aluno, da massificação da educação, dos diferentes sujeitos que o Ensino vem recebendo. Procurei ser mais objetivo. E o professor também o foi:

Não, não sinto falta, não. Eu acho que o conteúdo, por si só, ele já abrange isso. Não há essa necessidade de alguém ficar pontuando se esse ou aquele conteúdo sirva pra isso, esse conteúdo sirva praquilo ou traz isso socialmente ou não traz. O simples fato

de te embasar ele já acarreta, já te leva à compreensão de tudo isso aí muito mais claro, muito mais claro...(Depoimento de Reinaldo, 2016).

Assim como ele, o professor Josafá também afirmou ser um professor que valoriza, antes de tudo, o domínio do conteúdo, pois se o professor não se dedicar a seu conteúdo, pergunta: “pra que que você vai vir aqui?” Reportou sua satisfação ao ter a liberdade de discutir um plano de aula com um professor titular na escola e mais ainda ao ser comunicado por colegas da área de Geografia que uma atividade avaliativa de sua autoria seria reproduzida em outro turno.

Nessa roda da conversa, apenas Marcelino, que é professor de Educação Física, permaneceu calado.

Na conversa com a professora Catarina esse assunto também foi por ela mencionado, antes mesmo que eu o trouxesse à discussão. Perguntei sobre os impactos da formação continuada em sua atuação docente e em sua forma de ensinar Língua Portuguesa e ela comentou sobre seu retorno à sala de aula do Ensino Médio na Escola “Guimarães Rosa” e das dificuldades para estabelecer parcerias de trabalho porque seu foco não era definido pelo conteúdo. Portanto, foi definindo sua forma de trabalho a partir da demanda dos alunos:

...e começo a trabalhar como eu sempre trabalhei, sempre não, fui aprendendo ao longo da minha vida. Comecei a trazer assim, dividir assim: ‘vamos trabalhar gênero e tipo de texto’ e a gramática vai emergir daí. Então eu comecei a levar textos, vários textos, artigos de opinião, textos narrativos, ficcionais, ou bem realistas, bem objetivos, como notícia, e trabalhar os assuntos, que estavam na sociedade pipocando, pra gente desenvolver um senso crítico, formar rodas de conversas com os meninos. Só que não dava uma pega, porque era só um professor fazendo. É isso que eu estou te falando. É, o, problema. Eles (os alunos) ficavam criticando assim: “Ih, professora, a senhora fica trazendo essas coisas pra discutir no Ensino Médio, essa coisa de gay, né.?” [risos] Então eu levava uns assuntos polêmicos: ‘Você só traz, pra discutir aborto..., e português? Você não vai ensinar, não?’

Foi um ano difícil. Quando foi chegando mais pro final eu consegui perceber alguns frutos disso aí. Porque quando falam assim: ‘Nó, professora, eu li esse trecho aqui e eu entendi direitinho...’

A Pâmela falou uma coisa assim: ‘Professora, eu vou te falar uma coisa: é a primeira vez que eu sei o que é estudar português. Eu achava que português era só eu decorar as regras, mas você fala as coisas, você traz o texto, e depois você fala assim, que ele escreveu isso porque ele juntou isso com aquilo ali, porque isso concorda com aquilo ali... Aí eu comecei a entender’.

Então, ela falou que tinha trechos que ela não dava conta de ler, como os períodos maiores, e tal.. E nas conversas que a gente ia fazendo, na forma como a gente ia discutindo o texto, eu entrava com as questões gramaticais. Às vezes eu falo com legenda, né? Na hora que eu ia mostrando pra eles a construção, eles iam se sentindo valorizados. Então é isso, mas eu estava entrando em sala de aula e eu estava vendo aquela, aquela Matemática das regras, sabe? A Química... (...).

Eu penso muito na função social daquela disciplina. É, ele está estudando português pra quê? Onde ele vai usar, por que ele vai usar? No terceiro ano eles sacaram que o português é legal pra fazer a prova do ENEM. Eu falei: 'Isso é triste!', mas ao mesmo tempo o aluno percebeu que serve pra alguma coisa, né?! (Depoimento de Catarina, 2016).

O professor Ramiro que também é da área das “disciplinas duras”, como o são os colegas Reinaldo e Ricardo, manifestou um ponto de vista bem diferente daquele também manifestado pelo professor Josafá:

Percebo, muitas vezes, a ansiedade do professor em dar conteúdo e o aluno tenta fazer uma pergunta, mas, ele: "agora não. Vamos deixar pra depois." A gente deve parar. Por que na pergunta ali, de repente cê pode construir sua aula dali pra frente com uma outra linha, até com mesmo conteúdo, mas com outra forma de raciocínio. Então, o aluno, muitas vezes, ele traça o nosso plano de aula, quando você começa a dar aula, mesmo que você já tenha o que que vai fazer em sala de aula, né? Mas, o planejamento, ele pode vir antes e pode nascer dentro da sala de aula também. (Depoimento de Ramiro, 2016).

E vai além, evidenciando ainda mais o caráter social da escola:

(...) esses meninos quando chegam na escola, eles não estão preparados para compartilhar. Então, a gente percebe que um grande problema da educação não é o conhecimento em si, mas aquela educação do berço. Esse é o ponto mais difícil. Depois desse ponto, o que eu diria, que eu venho falando sempre, é que há a necessidade de uma reestruturação urgente no currículo. (Depoimento de Ramiro, 2016).

### **3.5.2 Sobre a formação continuada do docente – O PNEM**

O conteúdo e essa formação voltada para seu domínio foi uma pauta cuja abordagem envolveu três dos quatro professores da roda de conversa (a professora Catarina não atuou no Pacto, licenciada para o Mestrado) e nos remeteu à pauta seguinte que diz respeito à formação continuada ou formação em serviço, algumas vezes oferecida pela Secretaria de Estado de Educação, outras, realizadas por iniciativa do próprio docente.

O professor Marcelino, de Educação Física, foi introduzido nesse assunto, sobretudo por ter sido coordenador do Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio na escola durante o ano de 2015. Lembrando que o PNEM foi um Programa aberto a todos os professores da escola cuja adesão foi voluntária. Marcelino detalhou que apenas dois professores efetivos do grande rol de professores aderiu ao curso que tinha como objetivo oferecer uma formação continuada.

Diferentemente da ideia de uma formação específica, com foco nos conteúdos por disciplina, foi descrito pelo professor como uma oportunidade de debate sobre o universo escolar, acolhendo as diversas opiniões, pontos de vista possibilitados pelas discussões que

aconteciam periodicamente. Ressalta o acolhimento e responsabilidade de todos os participantes a partir da abordagem de temas que partiam da realidade escolar vivenciada por todos. Os temas voltados para discussões sobre juventude, currículo, estrutura da escola e planejamento eram abrangentes e provocavam reflexões acerca da prática docente e da relação entre os sujeitos nesse espaço.

Professor Josafá complementou falando de sua experiência com o Pacto noutra escola, onde esteve lotado na ocasião e fez uma avaliação negativa dos encontros: escolha errada do coordenador, falta de envolvimento de professores, a falta de uma produção coletiva e queixou-se da falta de formação acadêmica por parte do coordenador escolhido.

Da experiência na Escola “João Guimarães Rosa”, a avaliação foi positiva, citando inclusive como ganho para o professor o compartilhamento entre os pares e a não hierarquização de sua condução.

Quanto ao foco dessa formação, Marcelino evidenciou os temas trazidos pelos textos dos cadernos, voltados à reflexão das relações entre professores e alunos, escola e comunidade apontou como ganho o reconhecimento de que na cultura massificante do Ensino Médio a partir das últimas décadas, com todos os seus agravantes, problemas, mazelas e injustiças, revelou para ele uma característica que nos remete a uma educação mais democrática, porque todos passaram a ter acesso à escola:

A questão dessa massificação até certo ponto eu acho positivo porque onde a gente tem diversidade pode-se trabalhar melhor o conhecimento. Eu acho que existem vários tipos de conhecimento que podem contribuir para uma realidade melhor. Então, de certo modo é positivo, mas por outro lado se ele não for bem conduzido, ele se torna um pouco perigoso, se torna, de certa forma, ruim. Porque se não tiver uma forma de conduzir essas pessoas, esse diálogo, acredito que não tenha produção de conhecimento. (Depoimento de Marcelino, 2016).

Marcelino, como já apresentado, é um dos professores mais jovens da escola e manifesta grande interesse em continuar sua formação na área da educação. Lembrando que se trata de uma roda de conversa, não houve interferência dos dois outros professores ao trazermos à tona esse assunto.

Na conversa com o professor Ramiro, também não houve qualquer menção ao Pacto e seu funcionamento na escola

### **3.5.3 Profissão docente: condição salarial**

O professor Ricardo, ao final do relato de sua trajetória de vida, frisou que a baixa remuneração é um dos grandes “desincentivos” na carreira docente. Sua fala ganhou eco na voz

do professor Reinaldo que citou sua condição comparando com a remuneração a que fez jus quando era militar.

Também o professor Josafá emendou a conversa e colocou-se como exemplo de quem ama a profissão, esforçou-se para formar-se e exercê-la e que, hoje, aos 65 anos de idade, depende dela para complementar os ganhos como aposentado que foram-se achatando através dos tempos. Sua preocupação é com o curto prazo. O que fará quando alcançar a idade da aposentadoria compulsória? Ao mesmo tempo, como professor contratado, como obter uma aposentadoria proporcional?

Nessa discussão sobre desvalorização profissional, evidenciada pela desvalorização salarial, os três professores mais velhos reportaram, rememoraram áureos tempos em que tiravam férias desfrutadas em viagens e hospedagens em que o ex-representante de vendas da Belgo Mineira teve a oportunidade de conhecer ao viajar por praticamente todo o Brasil, o ex-militar viajava 3 vezes ao ano e o ex-engenheiro teve oportunidade de adquirir um veículo zero km pela última vez até então.

Questões ligadas à remuneração docente costumam atizar os ânimos do professor e nessa roda de conversa não foi diferente. Ricardo foi perguntado sobre a existência de uma relação entre sua insatisfação com o salário e sua atuação em sala de aula: “não, porque senão eu já teria me mandado... porque eu preciso só disso pra realizar meu sonho que é viver da Educação. Preciso de um respaldo financeiro para ter as coisas básicas.”

Josafá afirma que a aposentadoria também pode “às vezes, dar um nó cego na sua vida”, afinal ele aposentou-se na indústria recebendo dez salários mínimos que foram reduzidos a quatro. Portanto, a docência é mais que a realização de um sonho. Hoje é também a fonte para sua complementação remuneratória. Sua grande preocupação nesse momento de sua vida é com os cuidados com a saúde. Os gastos com medicamentos já pesam no seu orçamento: “... há vinte anos atrás, eu não tomava nenhum comprimido. Hoje eu tomo oito por dia...”

Sobre esse assunto, todos também se manifestaram, acrescentando que há uma relação entre o adoecimento docente e sua baixa remuneração. Problemas decorrentes da falta de poder de aquisição do professor foram levantadas, como a falta da moradia própria e o consequente cansaço da extensa jornada de trabalho que caracteriza a rotina da maioria dos colegas, levando ao total desgaste físico desse trabalhador:

“... mas também não consegue viver. Eu conheço colega que trabalha aqui na escola, não vou citar o nome dele porque não é legal, que trabalha em três escolas, chega no domingo dorme o dia inteiro porque não aguenta...” (Depoimento de Josafá, 2016).

Marcelino interveio, comentando que perguntar sobre quem vive do salário de professor, como perguntamos ao grupo, é uma ação perigosa. Ele próprio, dos quatro, é o único que vive desse exercício, mas trabalha em duas escolas, desdobra-se em três turnos de trabalho. O que compromete a qualidade de vida de qualquer pessoa.

A professora Catarina também vive do salário de professora. Ela relata que seu marido, aos 53 anos de idade está migrando da Informática para um curso de licenciatura em Química, que está fazendo no IFBA, na cidade de Porto Seguro, na Bahia. Num acordo em que ela se coloca como principal mantenedora das despesas domésticas em Belo Horizonte:

(...) então ele está fazendo Química lá (Porto Seguro) para ser professor e me deu, quer dizer, a gente fez essa parceria, e eu com o que eu ganho hoje em duas redes, eu mantenho a casa. Eu mantenho essa casa. Eu tenho um Fiatzinho Uno, que me quebra um galho que eu só uso carro porque me facilita no trabalho nas duas escolas. Agora eu estou com a felicidade de estar em duas escolas perto, depois de 9 anos, porque eu nunca tive isso. Depois de 9 anos trabalhando muito longe. Então eu hoje, assim, estou bem, eu estou bem. Eu não pago aluguel, essa casa é nossa. E consigo, vivo bem. É importante a questão do ter uma renda pra se manter, mas eu acho importante também saber viver dentro da renda, da renda que tem. E isso eu sei fazer, eu administro isso. Eu quero mais? Quero, por isso que eu paro, que eu vou manifestar na rua, na Câmara, na Assembleia, é importante o professor fazer isso, sabe? Eu sou mal remunerada? Sou mal remunerada (Depoimento de Catarina, 2016).

E completa, afirmando que não é a remuneração do professor que a fará trabalhar melhor:

é importante sim o professor ser bem remunerado, mas não é isso que vai fazer com que eu trabalhe bem. Eu poderia trabalhar melhor? Poderia. Mas desde que tivesse melhores condições, você sabe disso, né? A gente quer fazer uma série de trabalhos dentro da escola que eu vou precisar de dinheiro pra isso. Além da verba, do dinheiro, eu vou precisar do bom senso. Eu não consigo entender educação sem o mínimo de bom senso (Depoimento de Catarina, 2016).

Em momento algum ela trata da questão do adoecimento docente, mas reforça a ideia de que o professor precisa se sentir “vivo” e agir como um ser “político”:

Eu acho assim:, a gente tem que se entender mais como ser político. E a maioria de nós não tem isso. Não tem isso. E temos que pensar na questão pedagógica que a gente tem sempre que aliar a teoria à prática. Isso é muito salutar. A gente tem que se entender também como ser ativo. ‘- Ah, porque a direção não vai deixar, o governador falou que não, instituíram a lei X que determina que terão que pagar pra gente 10 mil por mês...’ ‘- Ih, não vão pagar porque não tem dinheiro no Estado’- Acrescenta um professor! Poxa! Eu não estou lá pra justificar o Estado, eu não sou justificadora do Estado. É lei? Cumpra-se, né? A gente tem o péssimo hábito de justificar o patrão” (Depoimento de Catarina, 2016).

Catarina candidatou-se ao Colegiado Escolar este ano e se elegeu como suplente. Comunicou aos colegas seu interesse em representar o segmento de professores e sugeriu que outros colegas o fizessem. Mesmo como suplente, comparece a todas as convocações, estuda a

pauta que é previamente anunciada e se disponibiliza a redigir e compartilhar a ata antes de sua assinatura, melhorando assim a forma de relato das reuniões:

(...) um equívoco: ‘o Colegiado vai decidir...’ Não! Não é ele que decide. A gente decide. Ele avalia, analisa. É esse o seu trabalho. E o meu segmento é o de professores. Então eu tenho que levar as demandas e propostas dos professores, com um olhar cuidadoso... (Depoimento de Catarina, 2016).

Ramiro, ao longo deste ano de 2016 viu na nova formação do Colegiado um caminho para as discussões pedagógicas na escola. Foi presença em duas assembleia, atraído pela pauta divulgada. Ele é um professor que tem a fala muito ouvida e respeitada, inclusive na sala dos professores e manifesta sua angústia quanto a forma de organização dos trabalhos na escola.

Em seu relato questões sobre adoecimento, aposentadoria não vieram à tona. Salário, sim. Quando perguntado se o professor deve gostar da profissão, manifestou o seguinte ponto de vista:

Eu não falo só professor não. A grande dificuldade do ser humano, volto a repetir, é se auto descobrir e ser apaixonado pelo que faz. Ah, mas o salário é importante. Salário é importante? É!. Mas, não é mais importante do que o seu ideal de ser. E eu, me realizo como professor em todos os sentidos, porque eu gosto. E, as vezes, pessoal, as vezes, pode achar que eu estou até chato.... (Depoimento de Ramiro, 2016).

### **3.5.4 Relações interpessoais e suas consequências emocionais**

A saúde física é preocupação manifestada por todos, de Marcelino a Josafá. Iniciante na carreira, o primeiro já sente o peso da rotina de trabalho que vem empregando para garantir uma vida dentro do que chamaram de “padrão básico”.

Ainda nessa temática sobre a condição docente, levamos a conversa para a discussão no campo das relações interpessoais na escola, o que percorreu um caminho revelador de subjetividades, remetendo novamente às questões da saúde docente.

Num balanço superficial, Josafá, único professor designado do grupo, afirmou que passou por cerca de quinze escolas ao longo de sua vida profissional, o que, aliás, foi a experiência de todos os professores dessa roda: Reinaldo foi professor designado por 12 anos, Ricardo por 11 anos e o Marcelino por 6 anos. Isso significa uma carga de experiência docente em escolas diferentes, comunidades diferentes, vivências diversas.

A professora Catarina foi designada por seis anos, atuando em 10 escolas diferentes, distribuídas entre as áreas jurisdicionais das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) Metropolitana A e B.

Essas vivências deixaram marcas na lembrança de cada um e que foram sendo reveladas nessa conversa sobre os relacionamentos no espaço escolar. Houve um reconhecimento da lógica da mudança da sociedade, o que produz alunos que são sujeitos diferentes daqueles alunos que cada um desses professores já foram. No entendimento do Josafá a escola também é responsável pelo que considera, muitas vezes, como desinteresse do aluno:

“A escola não oferece nada para o aluno hoje. O aluno hoje não quer saber mais do professor escrevendo no quadro, quanto mais no quadro de giz. Aqui na escola nós temos quadro de giz até hoje. Eu estou com L.E.R no braço, de escrever nesse quadro de giz.” (Depoimento de Josafá, 2016).

A dificuldade no relacionamento como jovem aluno, foi o consenso de todos, está localizado sobremaneira no Ensino Fundamental. Mas a falta de atratividade da escola é latente em todos os níveis da Educação Básica, ainda na fala de Josafá, dentro de sua experiência lecionando Geografia:

O aluno não tem atração por nada, como é que você vai dar uma aula de Geografia hoje, que Geografia é uma matéria hoje de atualidade, não adianta você mandar o aluno fazer um graficozinho ali, um mapa... Ele quer mapa? Ele vai na Internet e ele vê o mapa que ele quer... Como é que você vai ficar falando de Geografia econômica, falar pra eles sobre economia (...) se eu não tenho material didático pra mim passar pra eles um ‘slide’, a escola não oferece, o Governo não oferece nada. (Depoimento de Josafá, 2016).

Ricardo apontou também a questão do apoio familiar: “A família é fundamental na escola”. E algumas falas recorrentes nos meios educacionais foram proferidas: “Eles (alunos) não têm preparo em casa...”, “A família está em decadência, pelo menos em certas classes sociais”, “Sem a família, a escola é que peita tudo...”, “O aluno que não tem pai, não tem mãe, é um problema sério, não consegue aprender”, “A geração é outra, então é uma geração que não tem pai, uma geração que tem pais separados...”. O discurso sobre o déficit cultural, aliado à desestruturação das famílias e que remonta à década de 1970, encontra lugar na fala de alguns professores ainda hoje em dia.

Diante dos problemas levantados, dentro das análises e pontos de vista bem pessoais, buscando respaldo nas experiências subjetivas, aflorou o envolvimento do professor com particularidades das famílias de seus alunos. Recontaram casos sobre dificuldades que tiveram para compreender comportamentos agressivos, fossem verbais ou físicos, por parte de alunos e

revelaram os efeitos emocionais que carregaram e que, em certas situações, ainda carregam, lembrando que não se tratavam de situações pertinentes, exclusivos da Escola “João Guimarães Rosa”.

Para Josafá, “o tipo de aluno não modifica” ele sempre encontra jovens com comportamentos muito parecido em todas as escolas. Mas ressalta que “o Ensino Médio é um pouquinho melhor” e completa:

Aquí tem um Ensino Médio melhor, de manhã? Tem! Eu considero. Não de aprendizagem porque eles não querem aprender, mas é um aluno com quem você consegue conversar... (Depoimento de Josafá, 2016).

Sobre como resolver questões graves nesse relacionamento professor-aluno, Josafá revela:

Sabe o lugar mais gostoso que eu gostava de chorar? No banheiro, tomando banho... no banheiro era a hora que você tinha que desabafar. Eu tive uma depressão, fiquei 6 meses deprimido, de 90 kg fui a 54 kg. (Depoimento de Josafá, 2016).

Ao mesmo tempo, Ricardo, como já fizera publicamente em discurso como paraninfo na formatura do terceiro ano, dias antes deste encontro, conta a importância de suas relações dentro da escola, justamente como amparo, apoio diante de situações pessoais como ocorreu no breve espaço de tempo em que perdeu o pai e o único irmão:

...Aqui eu recebi, além de apoio de meus colegas, recebi de meus alunos também. Sem eu falar nada... mas os alunos foram percebendo, meu estado mudou... foram percebendo, foram percebendo, escreveram uma carta para mim... o terceiro ano, me dando força, apoio... Aí, aquilo foi me incentivando. Eu ia até parar mesmo este ano. Eu não ia mais voltar... mas aí, foi me incentivando. Eu fui e consegui separar as coisas e voltei a dar a minha aula normal. Depois eu ia pra casa e chorava... (Depoimento de Ricardo, 2016).

O crescimento docente se dá na relação com seus alunos, no que experimentam, no que vivenciam e na forma como cada um sente sua prática. O professor Reinaldo falou de seu crescimento como professor com base no domínio do saber, que ele toma como fundamental para sua prática docente. Falou de um medo inicial de errar e de como isso foi acalmando dentro de si, acarretando uma relação mais madura com seus alunos:

... Eu era muito mais amigo dos alunos do que sou hoje em dia. Aí, teve um período de minha vida que esse frio na barriga (medo de errar), já tinha sumido e tal (...) já me permitia errar (...) hoje em dia eu já me permito isso com mais tranquilidade, mas nessa época que me permiti errar com mais tranquilidade, eu me afastei muito do aluno. Me afastei muito mesmo, a ponto de não conversar, de não saber o nome, de não saber nada. E agora, mais no topo aqui da carreira, eu me permito mais coisas e também permito mais coisas ao aluno. Eu aceito melhor o erro do aluno. Coisa que eu não aceitava tão bem (...) e ao mesmo tempo eu já estou no meio do caminho agora:

eu converso com o aluno, mas não sou tão aberto quanto era no início da carreira, mas também não sou tão fechado quanto fui no meio da carreira. (Depoimento de Reinaldo, 2016).

Catarina fala de seu retorno à escola após dois anos no Mestrado profissional e conta sobre seu impacto ao reencontrar alunos do oitavo ano, agora no 2º. ano do ensino Médio:

Eu falo que esse ano foi um ano de “estágio” no “Guimarães Rosa” pra mim. Vários colegas que eu já conheço há muito tempo. É, eu acho que eu já trabalhei, com exceção da Otacília, todos os outros professores que são efetivos lá de manhã já foram meus colegas. Agora, o lugar é outro. Os meninos, os alunos, são outros, muitos já foram meus alunos no fundamental mas hoje eles são, eles são outros, eles não são os mesmos. Mas algum reconhecimento na escola eu tive: “Ah, é a Catarina!”. Aí, eles já sabiam até mais ou menos a minha forma de trabalhar, de lidar no dia a dia. Mas o grande impacto é a sala dos professores. Eu não acho que o impacto nosso seja pelos alunos do Aglomerado. Não, eu já falei, os alunos serão sempre esses. Porque a gente trabalha, né, Luiz, com o Aglomerado da Serra. Então a Serra é que vem até nós, o Aglomerado vem até nós. E quem já fez um trabalho de pesquisa dentro do Aglomerado vai entender muito bem aquelas culturas que têm lá dentro. Então, a gente entende esse aluno que tá vindo, a gente conhece, né, entende, conhece esse aluno que a gente tem. Então, assim, o impacto pra mim é a sala dos professores. Mas, assim, é um impacto que de certa forma eu já esperava. Porque eu fui pisando em ovos. “Como eu vou trabalhar a Língua Portuguesa?”. Aí, a primeira coisa, eu tentei reconhecer os colegas de português. E não há partilha. Eles não compartilham, né? (Depoimento de Catarina, 2016).

Ramiro é crítico de uma educação que é contabilizada, avaliada numericamente. Segundo ele “educação é emoção e a gente não pontua emoção”. Para ele, “o professor mesmo não ensina nada” e que a grande dificuldade do ser humano é se autodescobrir:

O grande problema que eu acho sério na família é quando um pai e uma mãe rotulam um filho, ‘eu quero que você seja doutor’, seja aquilo. Pra mim todas as profissões são boas, desde que você se autodescubra. E o professor, na aula discursiva, ele começa visualizar o que ele tem ali em sala de aula, o que aquele aluno poderá fazer da sua vida. E fácil? não. Mas, tem que ter uma certa paciência e deixar o aluno à vontade (...) (Depoimento de Ramiro, 2016).

Então o relacionamento, a forma carinhosa que você tá inserido naquele contexto... Isso te dá uma auto estima e você começa a se cobrar, não é? você quer corresponder à expectativa daquela pessoa que está próxima de você. Isso é com qualquer um de nós, marido e mulher, um casal de namorados. Se um é bom pro outro, o outro quer ser bom pro outro também, eles querem se corresponder. Educação não é diferente, né? Esse lado emocional... (Depoimento de Ramiro, 2016).

### **3.5.5 O prédio: desestrutura física, moral e emocional**

Reinaldo emendou sua fala tocando num dos pontos que foi alvo de muita crítica na escola ao longo deste ano de 2016, a gestão do espaço físico. Como observado pelo professor Ricardo, com base em seu conhecimento de engenharia, “essa escola aqui tem uma estrutura invejável”. No entanto, as observações do professor Reinaldo se referiram, antes de mais nada,

à limpeza das salas (de aula, de professores), banheiros, quadra e pátios, como já mencionado anteriormente:

... meu maior problema com a escola é com o físico dela. Então, o que mais me desestrutura pra dar aula é o físico. São os prédios extremamente mal cuidados, as carteiras dos alunos uma porcaria, as salas imundas... não tem lixo visível, mas as salas estão sujas, extremamente sujas...” (Depoimento de Reinaldo, 2016).

Esse comentário se deu sob forte indignação do professor e foi corroborado por todos os colegas da roda. Nesse dia, Reinaldo lembrou que estávamos sem água na escola, inclusive para beber. Como já era do conhecimento de todos, a última reforma sofrida pela escola deixou avarias na rede de água que demandava o fechamento do registro geral por horas, a fim de se evitar o desperdício de água tratada, o que vinha, inclusive, chamando a atenção dos moradores do entorno da escola. Estávamos finalizando o ano dando a péssima impressão de que seríamos os responsáveis pelo desperdício, como se de nossa parte, professores e direção, estivéssemos negligenciando o fato. Na verdade, éramos vítimas de um sistema administrativo que sugeriu a solução do problema com a realização de obra a ser paga com “recursos próprios” da escola, não bastasse o fato de termos de passar várias horas por dia sem o conforto de um banheiro limpo, sem a possibilidade de usarmos a descarga, sem usar copos limpos, sem ter água para beber. Convém lembrar que as escolas não possuem fonte de renda alternativa.

O professor Reinaldo, no auge de sua indignação, justificada pelas situações constrangedoras que lhe foram impostas, lembra ainda de quando teve que recorrer ao filho para buscá-lo e ajudá-lo a subir as escadas de sua casa por não ter tido condição de usar do banheiro na escola, interditado pela falta de água.

Comentou que ele leva uma garrafa de água todos os dias para o trabalho pela desconfiança da qualidade da água potável oferecida pela escola através de um bebedouro, instalado na sala dos professores este ano.

A falta de cuidado com a manutenção do ambiente e com a higiene foi lembrado também pela professora Catarina que, embora tenha licenciado por dois anos, salientou que nada mudou no que se refere à manutenção do ambiente de trabalho e reporta fato acontecido recentemente na sala dos professores:

Chegamos aqui pela manhã, e a mesa do café estava cheia de cocô de ratos e até a hora do recreio não havia sido limpa. A Otacília (colega professora) falou: “Eu vou lá embaixo pedir uma das meninas pra vir limpar.”. A funcionária chegou, mas ela foi de uma grosseria..., e nós deixamos ela ser grosseira com a Otacília: “Isso não é obrigação minha, porque eu tenho horário pra limpar aqui.”. Então, o nosso problema é muito maior porque é um problema com a má gestão. A direção tem que se desdobrar pra dar conta daquilo, dos 9 mil metros<sup>2</sup> (área da escola). Me fala quantos metros da escola a diretora ela anda aqui, quando vem? Ela vai lá em cima naquelas salas onde

dou minhas aulas?. Eu estou com meu material manchado por causa de goteiras, pingou em cima de minhas anotações. Tem goteira lá naquele prédio lá em cima. Que providências tomar? Tem água ali, tem água ali. Tem gente ali da Serra reclamando da água que está vazando limpa. A água, passa pelo hidrômetro, a escola paga, e vai embora. Há quanto tempo?(...) somos todos trabalhadores da educação. As meninas que trabalham na cantina, que trabalham na limpeza, que trabalham em portaria, cada um trabalha em uma ilha, cada um faz o que quer... (Depoimento de Catarina, 2016).

Essa fala da Catarina demonstrando preocupação com o reconhecimento do espaço físico por seus administradores, me remete ao diálogo com o professor Ramiro, que foi além, destacando uma importância maior a esse trânsito, “giro” pela escola, que deveria ser empreendido pelos gestores, demonstrando uma preocupação que se estende pelo campo pedagógico, mais que pelo campo das questões físicas e patrimoniais, ele aponta situações que indicam o meio para desenvolver no aluno o “sentimento de pertencimento” à escola:

Você chega numa casa, o anfitrião vai te receber bem. Você vai respeitar e vai procurar saber como está aquele lar... Você não vai mexer em nada ali, se você não tiver licença do anfitrião. Ele não vai te cobrar isso, mas você já entra numa casa pensando assim. Que possamos fazer isso na escola também assim! Ao chegar na escola vamos ver como ela funciona. (...) E o anfitrião gosta de receber tão bem em sua casa. E, como a escola é uma família maior, tem que haver alguém responsável por essa interlocução. E aí eu coloco o quê? Supervisão, direção. A Direção, tudo bem, porque às vezes ela tem que resolver problemas lá fora, mas os alunos, todos, têm de conhecer supervisão, direção e saber nomes. E passar a ter um contato, pelo menos uma vez por mês, dar um passeio na sala de aula... É como se fosse o quintal de nossa casa, porque o aluno, ele gosta muito desse contato. O aluno, ele pode te estranhar dentro da sala de aula, mas a gente percebe quando vai à comunidade, como ele respeita a gente e como é bonito sentir esse respeito que o aluno tem pela gente. (Depoimento de Ramiro, 2016).

Esse relato se enveredou para o campo das emoções, considerando que a professora Catarina retorna à escola depois de um trabalho de pesquisa cujo “estopim” foi exatamente o seu trabalho na Escola “Guimarães Rosa”, no Ensino Médio, questionada sobre seu sentimento em relação à sua profissão após seu retorno à rotina escolar. Usei a palavra “frustração” e quis saber se esse sentimento a teria acometido:

Deixa eu te fazer uma pergunta, de onde vem a frustração? De onde ela vem? Sabe? A gente é que deixa. A gente é que deixa, a gente é que se deixa frustrar. (...) Nós assumimos o que a população diz: ‘professor ganha mal’, e a gente ri porque ganha mal, a gente faz piada com o salário. Eu não gosto de fazer piada com meu salário, não. A gente faz piada com o salário, a gente faz piada das condições de trabalho, a gente faz piada até da formação que a gente faz. Eu acho que a gente assimila muito o que todo mundo está falando. Aí a gente vai assumindo essa frustração. Em vez da gente ver a coisa ali: ‘Ah, é isso mesmo, vida de professor é isso aí? Não posso aceitar isso’, sabe? ‘Vou ter que descobrir um caminho’. Não é revoltar, não é rebelar, não. Mas é tentar pequenos passos. Porque eu acho que eu fui fazendo e eu continuo fazendo isso, pequenos passos. A nossa relação com os colegas é uma relação política. Com quantos colegas de lá a gente sabe até que ponto você pode falar, o que você pode falar com ele, né? Porque a gente não quer se indispor. Eu não quero me indispor pela questão do trabalho, mas o que eu quero é aliar forças. (Depoimento de Catarina, 2016).

Catarina ficou indignada quando professores fizeram piada sobre um conselho de classe realizado “em companhia de ratos” no turno da noite. E vai além, comenta da falta de orientação do pessoal da limpeza que lavava pano de chão e de banheiro na pia da sala dos professores. Não obstante, colegas professores também se eximem dos cuidados básicos necessários ao conforto da sala dos professores para todos. Ressalta a falta do “sentimento de pertencimento”, também por parte dos professores.

Desta feita, partindo para um diálogo entre a fala de Catarina e de Reinaldo, permito-me enfatizar que ambos os professores expressaram o mesmo sentimento de indignação diante de situações que ousou caracterizar como humilhantes. E não dizem respeito apenas ao bem estar do trabalhador docente:

Pra mim é inadmissível essa questão física da escola. Ela pesa muito mais, tanto para o aluno quanto pra gente,... às vezes, parte é indisciplina, mas às vezes não é. Eu acho que o principal ponto dessa escola é o patrimônio, eu diria, é a parte física dela. Ela interfere na educação de uma forma negativa tremenda, que a gente não está dando conta dela e a gente tem que começar a prestar atenção a ela... (Depoimento de Reinaldo, 2016).

Chegamos ao ponto que chegamos no ano passado, de não ter uma carteira direito para o aluno estudar, não é? Que essas carteiras aqui são doações. De outra escola. O que eu acho um absurdo! Não serve nem para a outra escola, mas serve pra gente...Eu não entendo essa linha de raciocínio, viu! É algo que não me pertence. Isso pra mim não existe. O que é lixo pra um é lixo pra qualquer um. Reciclar pra mim não é isso aí, não. Eu tenho um outro conceito de reciclagem. (Depoimento de Reinaldo, 2016).

A fotografia física da escola foi tomada de um matiz forte e intenso sobretudo na fala expressiva e contundente do professor Reinaldo, na roda de conversa com Ricardo, Josafá e Marcelino. Afinal, Reinaldo, dos quatro é o mais antigo na escola. E sua fala rápida, incisiva e riscante, denotou muito dissabor e desgaste de um profissional que conhece aquele espaço em todos os turnos, em todos os anos escolares e, sobretudo, durante todas as obras “precariedade” empreendidas, pelo menos nos últimos dez anos.

Os demais colegas dessa roda confirmaram o que vivenciaram sobretudo no último ano. E, curiosamente, a professora Catarina, também conhecedora da realidade da escola, excetuando o período de 2014/2015, relata e demonstra também a mesma “amargura” no tocante aos cuidados com a manutenção dos bens públicos, mas sob uma ótica mais subjetiva, assim como o professor Ramiro, ressalta a importância do humano no trato das relações e do envolvimento do educador no campo da subjetividade docente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Estamos todos nós cheios de vozes que o mais das vezes mal cabem em nossa voz: se dizes pêra, acende-se um clarão um rastilho [...].

Ferreira Gullar

Ao fim dessa trajetória reunimos as marcas desta caminhada que percorremos na companhia de leituras, aulas, convivência, partilhas, momentos solitários, limitações, dificuldades, trabalho, perseverança, superação e alto teor de envolvimento humano. Refletir a condição docente do Ensino Médio a partir das biografias de vida possibilitou-me um encontro mais próximo comigo mesmo e com minha condição docente. Em grande medida pude confrontar minhas inquietações que originaram este estudo e estabelecer uma ponte reflexiva e afetiva com pares e companheiros do cotidiano que se dispuseram a falar das suas experiências e vivências no contexto do magistério. A escuta, descrição e interpretação dos sujeitos da pesquisa e da escola pesquisada não se divorcia da busca de reflexão sobre minhas próprias indagações pois, de outro modo, “nós não saberíamos viver, mesmo como eremitas, sem pertenças (reais ou simbólicas)” (JOSSO, 2004, p. 95).

Estar concomitantemente na rede estadual de educação de Minas Gerais como professor e como estudante de pós-graduação na UFMG permitiu-me, embora maior esforço e redobrada dedicação, a possibilidade de maior envolvimento afetivo com a pesquisa. E isso é humanamente gratificante a partir de um olhar que contempla as possibilidades de crescimento intelectual e profissional refletidos simultaneamente. Sendo também, um dos objetivos do mestrado profissional é justamente provocar essa experiência.

Em face disso, é importante inferir como os últimos debates e acontecimentos que envolveram as discussões sobre o Ensino Médio contribuíram para a pesquisa. Bem como os encontros que tive com os professores que se dispuseram a colaborar com suas entrevistas e a convivência diária com muitos outros docentes e discentes que fazem parte do meu horizonte profissional e existencial. Também fica a certeza de que há muito a ser pensado, reivindicado e conquistado para o avanço do Ensino Médio público no Brasil. Na mesma direção, há muito a ser abandonado e superado em termos de práticas e condição docente.

Embora, há alguns anos dividindo a docência na escola pesquisada com os sujeitos que dela fizeram parte, conhecia muito pouco do histórico vivencial deles e quase nada das motivações que os trouxeram à docência. Na oportunidade da conversa muito se revelou e me aproximou da dimensão de compreender melhor gestos, atitudes e posições dos colegas em várias situações do cotidiano docente na escola. Isso me fez refletir o quanto, muitas vezes, desfrutamos horas de convivência diária com pessoas que têm em comum a mesma profissão e pouco dialogamos sobre a condição de nosso trabalho atrelado a nossa dimensão subjetiva e objetiva. Não obstante, a falta de diálogo possibilita conclusões prematuras ou suposições que atropelam a acolhida da partilha.

Ainda que pareça ser próprio dos professores em geral o diálogo fácil e a característica comum da fala farta, próprio de quem utiliza da linguagem como um instrumento poderoso no exercício laboral, o contexto da pesquisa põe em cena a dificuldade em encontrar docentes dispostos a participar da pesquisa. Talvez comprimidos pelo assombro do tempo, da rotina, da lógica da administração sobre o seu ofício, muitos dos meus pares externaram alguns impeditivos para colaborar com a pesquisa. Não obstante isso, também é possível colher implicitamente, o desejo de alguns de não falar de si, não se expor.

Assim, no percurso da pesquisa, tivemos colegas que se esquivaram, adiaram e seguiram ensimesmados, não dispostos a partilhar suas motivações e dificuldades na dinâmica do magistério. Neste horizonte se compreende melhor por que a intensidade e o teor das conversas docentes no interior da escola gira em torno de lamurias, reclamações e piadas sobre a docência, somados a adjetivações predominantemente negativas sobre alunos. Muitas vezes, esses diálogos travados com energia carecem de amparo reflexivo e crítico e se tornam pouco compensadores ou humanamente improdutivos.

Confrontar a condição docente com a realidade atual do Ensino Médio no Brasil é tarefa que não se esgota nesta dissertação. Distante e consciente disso, percorri um caminho acadêmico a partir de minhas inquietações de professor de Ensino Médio afetado existencialmente pelo “motor secreto” a tocar minha própria condição docente. O desassossego interior e a ousadia irremediável me colocaram diante daquilo que me afeta. Assim, recorrendo as palavras de TEIXEIRA (2007), “Trata-se, aqui de tocar, por que tocar é da ordem do que nos atinge, do que nos concerne. (...) Como falar da docência deixando de lado as afeições, as afetações?”. Em algum momento da pesquisa me ocorreu a ideia de “neutralidade”, distanciar-me da minha condição de docente para pesquisar meus pares aconselhei-me com Guimarães

Rosa (2005): “A gente tem de sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele adentro...”.

Os contornos da pesquisa sinalizaram possibilidades de refletir a docência com duplo significado, quais sejam, estar diante da docência como consequência histórica e existencial. Ao longo dos anos, o ofício de professor se constituiu como trajetória que moldou nossa cultura e, conseqüentemente, em uma dimensão histórica, a condição docente está enraizada a uma tradição que aponta o papel do professor como herdeiro, interprete e crítico da cultura (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Em face disso, a dimensão existencial se confronta com a cultura como relação necessária do professor com sua própria condição de ser humano, habitado interiormente pela dinâmica “que não se reduz a uma soma ilimitada de conhecimentos, de uma cultura que é, ao mesmo tempo, conhecimento e relação construída, relação em construção, sempre inacabada, relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, 543).

A docência no Ensino Médio se tornou pauta da sociedade brasileira nos últimos anos, entidades políticas, instituições diversas, veículos de imprensa, universidades, todos discorrem acerca das reformas de toda ordem, reconhecem a precariedade do ensino e as pífias condições de trabalho. Pautam também a importância da formação continuada, carreira e remuneração dos professores. Ainda assim, muito pouco tem se concretizado em termos de avanços significativos. De outro modo, os professores, que na labuta diária e digna vão ao encontro dos estudantes nas muitas e diversas escolas públicas de Ensino Médio pelo país, infelizmente, ainda participam pouco de reflexões sérias que envolvem suas atividades laborais.

Muitas vezes, chagados pelos desafios cotidianos de infraestrutura, formação ineficiente ou inexistente, baixos salários, pouca atratividade da carreira, sobrecarga de trabalho, o professor de Ensino Médio se sente desprestigiado, cansado e não raras vezes, parece habituar-se como ao papel de autômato, repetidor de tarefas mecânicas sem reflexão prévia. Assim, hegemonicamente a carga horária do professor é voltada para a sala de aula. “Dar aula”, entendido quase unicamente como estar diante de uma classe, escrever no quadro, usar o livro didático, corrigir exercícios, cuidar da disciplinas, se torna a principal atribuição do professor na engrenagem funcional da escola. Nesta sintonia, prevalece uma redução do trabalho docente a de simples “técnicos” do ensino e distantes de “habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência”. (BROWN, 1983, p. 95).

Nesta direção, também é importante mencionar o modelo atual de escola e as relações hierárquicas que se estabelecem dentro e fora delas. As disputas por visibilidade e a sensação de vigilância e interferência no trabalho docente, o critério estabelecido muitas vezes, de que professor “bom” é aquele que tem domínio de sala de aula, entendido como sinônimo de disciplina. Ao pensar assim, generaliza-se o entendimento de disciplina como alunos sentados e eretos em filas, atentos e dispostos a ouvir e a realizar as tarefas propostas.

Soma-se a isso, também, a burocracia imposta com preenchimento de diários e formulários diversos, correção de provas, envelopes e pastas, pilhas de livros, trabalhos, atividades que sempre os acompanham, deslocamento rápido e desgastante de uma escola para a outra e neste intervalo um lanche rápido, não raras vezes, este alimento é a sua principal refeição; reuniões improdutivas e sem prévio preparo, improvisado com planejamento escolar, avaliações de desempenho com critérios subjetivos e mal elaborados, gratificações e promoções na carreira atrelada a desempenho dos alunos em avaliações externas ou associada a índices de aprovação de estudantes ou ainda, ligado ao número de afastamento do servidor do trabalho, mesmo que por motivo de saúde. Tudo isto, no entanto, é extremo no desrespeito e no desprestígio imposto aos professores e contribui para a formação de professores de modo mais utilitário e menos reflexivo.

Neste diapasão, ainda se aliam o próprio impacto científico, tecnológico, social, político, religioso, econômico, estrutural que lastra sobre o mundo em ritmo frenético e extremo ocasionando amplos e complexos debates e reações extremadas. Este contexto estabelecido afeta toda sociedade e tem reflexo no terreno da escola. Sendo assim, a energia, motivação, tempo e a capacidade para os professores enfrentarem tais transformações e mudanças culturais requerem mais do que boa vontade. É preciso que as mudanças estruturais que afetam nossa cultura sejam acompanhadas igualmente por mudanças no modo de entender a condição docente afim de que os professores não se vejam amargurados pelo sentimento de culpa, impotência, despreparo e sobrecarga de trabalho não reflexivo.

Na obra intitulada, *Os professores em tempos de mudança* (1998), Andy Hargreaves nos alerta sobre as mudanças que a pós-modernidade suscita nas escolas e na vida dos professores. Ser contemporâneo desse tempo exige de nós atenção para um processo de transformações aceleradas no campo econômico, político, social, cultural e que afetam o trabalho docente. Assim, o autor aponta o funcionamento estrutural das escolas e a dinâmica docente em um novo contexto permeado pelos efeitos de mudanças sócio históricas com as

quais estamos fatalmente impelidos a nos confrontar e a refletir, sobretudo no que diz respeito ao lugar que o docente ocupa neste processo inexorável de mudança.

Diante disso, nos perguntamos pela dimensão reflexiva do professor de Ensino Médio, que não comporta o papel secundário de apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros. Antes, porém, “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2012, p. 230). Neste sentido, Antes de pensarmos nas melhores técnicas de ensinarmos os estudantes a entenderem determinado conteúdo motivados por aquilo que vai ser cobrado na prova, no ENEM ou por que é determinado pelas diretrizes oficiais das escolas, devemos nos perguntar reflexivamente pela nossa condição de professor no cotidiano das salas de aula e quais as possibilidades laborais e existenciais que nos afetam de modo mais íntimo.

Enfrentar, pois, o problema da condição docente no Ensino Médio, na sua relação com o atual contexto educacional, requer a inadiável tarefa que permite acertar as contas com a profissão que escolhemos. Quais as condições que me tornaram professor? Por quê eu me construí como este professor possível? Quem são os professores que resistem na profissão que escolheram? A dinâmica da biografia e da heterobiografia educativa permite perscrutar uma dimensão muitas vezes invisível do trabalho docente: os sentimentos mais recônditos, como a culpa por exemplo: culpa pela falta de tempo, culpa pelo trabalho que nunca acaba. Outros sentimentos que somente a abordagem qualitativa como esta permite perceber: a cultura do individualismo, do isolamento, do privatismo (HARGREAVES, 1998, p. 185), a que o autor chamou de ‘cultura do ensino’:

As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afetado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que estão forjadas no seu exterior. (HARGREAVES, 1998, p. 186)

Foi justamente do interior para o exterior é que esse trabalho seguiu seu curso: as minhas afetações, dilemas, desafios, medos, inseguranças, certezas e esperanças, guiaram-me neste rio caudaloso chamado docência, “(...) essa água que não pára, de longas beiras: e eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro- o rio” (ROSA, 2001, p. 48).

#### 4.1 “Biografias Educativas” preliminares de um Produto Técnico

A proposta da possibilidade de desenvolvimento de *ateliês biográficos de projeto de formação* na escola pesquisada, será a indicação de *Produto Técnico* de nossa pesquisa<sup>16</sup>. Assim, pensamos numa forma de restituir aos sujeitos da pesquisa e à escola aquilo que me foi possibilitado na condição de docente pesquisador. Embora guiado pelas orientações iniciais de apresentar um produto já executado para uma possível intervenção pedagógica, em diálogo constante com a orientadora da pesquisa e adequando o imponderável da realidade factual da escola que norteou nosso trabalho e as condições que disso decorreram, optamos em apresentar uma proposta passível de execução e que se apresente como estratégia possível para formação continuada dos docentes.

Tendo por um lado as limitações de encontros coletivos como dificuldade presente no âmbito docente como testemunhado na descrição da pesquisa, por outra via, temos a teimosia e a coragem de persistir e criar possibilidades que permitam a reflexão docente dentro do seu espaço laboral e sua relação interpessoal. Assim, nos ancoramos em Guimarães Rosa que nos alerta que “o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, p. 334). Assim, somos de algum modo vítimas de uma trapaça da existência que nos impõe coragem para enfrentarmos nossas mazelas interiores e exteriores, nossas angustias oriundas da lida com o cotidiano de nossa profissão e a convivência inevitável com as pessoas.

A falta ou má gestão de tempo e a inépcia em propiciar momentos coletivos para formação reflexiva dos professores de Ensino Médio sustenta uma perigosa armadilha que nos prende a um ciclo vicioso de “desculpas” conformistas para permanecer unilateralmente como professor egoísta, isolado, solitário “esquecido”, discreto, descrente e dedicado quase que unicamente a repassar conteúdo específico sem interligação reflexiva sobre a própria prática docente. De igual modo, também isto pode nos seduzir a combater as iniciativas que dediquem

---

<sup>16</sup> Atendendo à orientação do mestrado profissional - PROMESTRE - em conformidade com a Portaria normativa da CAPES N. 07 de 22 de junho de 2009 que exige a construção de um produto técnico para conclusão do referido mestrado e, dada a pertinência da orientação com a pesquisa e sua relevância para a educação básica, o PROMESTRE procura desenvolver pesquisas aplicadas, ou seja, pesquisas que tenham como foco a intervenção na realidade da educação básica brasileira. Ao final do curso o aluno deverá apresentar um produto de qualidade, que pode ser: um material didático (livro, apostila, proposta de sequência didática) para o ensino de um site, blog, vídeo, peça teatral, um texto para formação; um jogo ou outro recurso didático para apoio ao professor; um guia, intervenções estratégicas em diferentes contextos da educação básica, entre outros. Todos refletidos e analisados à luz dos referenciais teóricos da área. (SÍTIO ELETRÔNICO DO PROMESTRE, 2016).

tempo em refletir o que somos de modo mais aprofundado com encontros, partilhas, confronto de ideias, troca de olhares, exposição de nossa condição ao crivo alheio e vivências escolares.

Assim, a importância do coletivo se desdobra no engrandecimento subjetivo do professor que se permite olhar para si e se escutar tendo o outro como espelho. Aqui o espelho simboliza o exercício da prática da alteridade.

Neste horizonte, o desenvolvimento de nosso produto técnico abre possibilidades para realização de possíveis encontros de coletivos docentes no ambiente escolar com objetivo de refletir as marcas da docência no Ensino Médio e no cotidiano escolar. Desse modo, também surge a possibilidade futura de pensar esses encontros de modo permanente como parte das atividades docentes.

Esta perspectiva de formação continuada, que resulta na construção de biografias *educativas*, caminha na contramão de uma relação instrumental e normativa da formação docente e nos permite, a partir dos objetivos do mestrado profissional, lançar um olhar sobre os professores de educação básica e reconhecer neles sujeitos produtores de conhecimento e seus próprios saberes. Segundo Tardif (1991), as propostas de formação que tratam o professor da educação básica como transmissor de conhecimentos insistem numa relação problemática entre os professores da educação básica e os seus saberes. Na Universidade, corremos o perigo de reproduzir o discurso da exotopia, isto é, negar aos profissionais do ensino, via de regra, o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho.

Negamos, como frequência, o professor como sujeito do conhecimento, como se fosse possível uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. É preciso descolonizar o discurso e a prática sobre o lugar da produção de saberes dos professores da educação básica. Estes só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhe concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos de ensino, o status de ‘atores’ e não de simples executores ou transmissores do saber.

Neste horizonte, situa-se nossa indicação de Produto Técnico inerente a pesquisa ora apresentada, no que diz respeito à tentativa de compreensão dos *saberes experienciais* dos docentes que se manifestam no contexto da prática profissional, prática esta que compõe o cotidiano da docência, cotidiano este marcado por situações transitórias e variáveis onde o elemento humano, sentimentos, valores, atitudes, contradições são determinantes. Ao me remeter ao *Grande Sertão Veredas* (2005), obra clássica daquele que dá nome à escola pesquisada, ocorreu-me a ideia de como a escola se parece com o sertão, cercada de mistério,

armadilhas e perigos traiçoeiros, de riqueza e miséria, de esperança e desafios constantes, de saudade e recordações, do medo e necessidade de ir adiante. Entre encontros e desencontros cada um faz sua travessia e trava suas lutas diárias, desvendando segredos limitados pelas condições fáticas que nem sempre se suportam no cálculo racional, vamos nos descobrindo humano e professor:

“Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo mundo (...). Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amem!” (ROSA, 2005, p. 31).

Deste modo, a condição de refletir sobre a prática permite e exige do professor, contar como Riobaldo, sua história que está entrelaçada a muitas outras histórias. Assim, a experiência docente,

"(...) exige, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas" (TARDIF, 1991, p. 50).

O *Ateliê biográfico*, conforme a acepção de Delory-Momberger (2006, p. 359), é um projeto ou procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e busca fazer emergir o projeto pessoal dos sujeitos, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. Nos ateliês biográficos, as histórias de vida individuais serão o objeto de um trabalho de exploração e de socialização que passa por atos de escritura de si (autobiografia) e pela compreensão do outro (heterobiografia). O procedimento de formação acionado tem por objetivo explícito, portanto, colocar os participantes em situação de extrair um projeto de si profissional.

Metodologicamente, os pressupostos teóricos que inspiram as histórias de vida são as narrativas da experiência subjetiva e a dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação. Assim, a construção de *ateliês biográficos* busca reunir as histórias subjetivas de cada docente em uma dinâmica de construção de experiência de si e para si, onde as experiências de vida se intercalam e se complementam. Neste sentido, os elementos constitutivos que cada docente traz consigo e como ele se apropria disso tornam-se a matéria prima que será, posteriormente, objetivada por meio de narrativas, processo este chamado de *ateliês biográficos*. Diferente de um modo objetivo, uniforme e engessado de contar ou escrever uma história, a narrativa de vida é marcada pela instabilidade e transitoriedade que não permite uma definição acabada. Em face disto, “Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e

reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362). As histórias de vida são sempre um conjunto de experiências que foram ao longo da vida experienciadas e recompostas a partir de um sentido atribuído e reconhecido por uma singularidade.

Neste horizonte, segundo a autora supracitada, é o ato de narrar nossa história que nos constitui portadores de uma história do qual somos o personagem principal: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa da nossa vida. É este espaço de compreensão da vida do professor que certamente nos dirá da sua condição docente que nos impulsiona a lançar mão de suas experiências de vida para a confecção de *ateliês biográficos*. A interação das histórias de vida se torna um momento de formação enquanto permite uma objetivação coletiva daquilo que foi narrado de modo particular. A autobiografia de si caminha em direção à heterobiografia, que é o acesso ao trabalho autobiográfico do outro. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 368), a atitude hermenêutica tende a reunir a prática da autobiografia e da heterobiografia como dois aspectos de um mesmo movimento; a narrativa particularizada se reconhece e se realiza no vínculo com o interlocutor que o intercala à sua própria autobiografia.

A proposta de produto Técnico se intercala em dois momentos. O primeiro momento é aquele que procura sensibilizar os professores a participarem dos encontros, mobilizando-os ao desejo de partilhar suas narrativas, suas histórias de vida entrelaçadas pela docência. A etapa seguinte é marcada pelo engajamento. A persistência de ser e estar professor marca um processo de reexistir. Resistir e reexistir, sempre e de novo. Logo, esta etapa é um momento que requer mais do que um encontro para falar da docência, da escola, do Ensino Médio. Também exige mais do que atender a um convite de pesquisa. Supõe mobilização e disposição para a ação, motivação para refletir sobre aquilo que me identifica como professor. Assim, este é o momento crucial para o andamento do produto e a garantia de bom desenvolvimento da etapa seguinte.

O segundo momento é dedicado ao processo dialético de reflexão biográfica dos sujeitos, que têm em comum à docência no Ensino Médio, reúne aquilo que vêm à memória como recordações de uma vida. Contextos e situações existenciais articulam-se às experiências sob o prisma de uma formação continuada do magistério diante de um itinerário escolar, profissional e vivencial amarrado aos contornos da singularidade de um “percurso de formação, e começa a evidenciar aprendizagens; momentos –charneira e desafios que os atravessam;

valores ou valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes” (JOSSO, 2004, p. 64).

Ao longo desta etapa “a roda de conversa” têm como objetivo percorrer o lugar do outro como revelador de mim. Em *Experiências de Vida e Formação*, Marie Christine Josso (2004), aponta algumas questões, divididas em duas fases, que estão em jogo nesse processo. A preparação individual para a participação coletiva é o primeiro momento e impõe a cada sujeito algumas questões como:

- a) Terei mesmo uma história?
- b) Vale a pena conta-la?
- c) O que é que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar?
- d) O que foi significativo na minha vida?
- e) O que contar de mim entre tudo o que é possível contar?
- f) O que desejo partilhar ou guardar para mim?
- g) O que eu vou fazer com as questões e com o olhar dos outros?
- h) Como vou dar conta do caminho interior que acompanha os “fatos” da minha vida?
- i) Como podemos falar de nós de forma que isso possa ser interessante para todo o grupo?
- j) A minha vida é como a de todos os outros?, o que há de especial para ser contado?

O segundo momento é marcado pela socialização dialética, onde são suscitadas novas recordações a partir do encontro da relação e da reação do outro. Passado isso, vêm à tona as primeiras tomadas de consciência dos sujeitos que participaram do projeto:

- a) Estou espantado comigo mesmo, não sabia que tinha tantas coisas para contar.
- b) Conteí muitas coisas nas quais não tinha pensado durante minha preparação.
- c) Comecei seguindo as notas que havia feito, depois “soltei-me”.
- d) Eu não imaginava que tudo aquilo pudesse ainda provocar tantas emoções.

Nunca, eu nunca tinha falado de mim desta maneira. Uma sucessão de fatos.

- e) A princípio tinha medo, mas escutavam-me com tanta abertura que acabei por perde-lo.
- f) Finalmente conteí muito mais coisas do que havia preparado.
- g) Eu não me dava conta de que tinha feito e vivido tantas coisas na minha vida.
- h) Não me dava conta de que tinha tantas coisas pra dizer.
- i) Está tudo lá, mas é como se isto só fosse uma sucessão de fatos.
- j) Ao contar, comecei a estabelecer ligações que jamais havia percebido.

- k) Não me lembro de nada deste período, é como um grande buraco negro, no entanto eu estava lá.
- l) Disse coisas de mim que nem sabia.
- m) Ao escutar a história do outro, lembrei-me de que...
- n) Perguntei a mim mesmo se isto havia tido a mesma importância para mim.
- o) Perguntei a mim mesmo como era possível que uma mesma situação pudesse ser vivida de forma tão diferente.
- p) Eu não pensava que alguém pudesse ter vivido uma situação tão parecida com a minha.
- q) Fui comovido pela confiança do outro ao contar-me a sua vida.
- r) Penso que escutei-o como nunca havia escutado ninguém.
- s) Perguntei-me qual seria a pergunta adequada para lhe fazer.

Os “Ateliês biográficos” construídos a partir das histórias de vida de docentes da Escola Estadual “João Guimarães Rosa” traz para a reflexão docente do Ensino Médio um importante componente que ajuda a pensarmos as relações docentes a partir da sensibilidade subjetiva dos professores. Muitas vezes, no imaginário docente sobressai o protótipo cognitivo e racional de lidar com cálculos, textos, formulas, acontecimentos e sua relação com o conhecimento a ser ensinado no ambiente escolar e cobrado nos vestibulares. Para muitos, ser professor empresta a ideia de transmissão de conhecimento lógico racional como garantia de transmitir e assegurar um aporte cultural e científico que deve ser levado adiante.

Uma das possibilidades de pensar fora deste contexto hegemônico é refletir a condição docente por meio do plano da sensibilidade do professor. Essa via carrega consigo uma dimensão conjuntural de dar sentido às narrativas de vida como oportunidade de abrir mão da segurança racional e se permitir o exercício que mais se aproxima das recordações, sentimentos, imaginação, intuição e memória.

Nesta dimensão nos aponta Josso que:

Somos, então, de início levados a considerar a narrativa como tendo uma autenticidade que se fundamenta na capacidade do autor de reconstruir, por um lado, aspectos da sua interioridade e, por outro, na capacidade de no-los reconstituir, na sua dimensão simbólica, alimentada pelas diferentes fontes do imaginário cultural pelas quais o autor se interessou ou com que esteve em contato ao longo da vida. (JOSSO, 2004, p.264).

O professor carrega as marcas da vivência numa profissão onde as relações afetivas é uma constante que perpassa seu universo e muitas vezes, não é explorado, ao contrário, tais

situações são desconsideradas ou até reprimidas. Com quantos pares e estudantes de Ensino Médio se relaciona um professor cotidianamente no ambiente escolar? Quantas vias de expressão são possíveis? É possível mensurar categoricamente a diversidade cultural, os momentos marcantes e inesperados, os propositalmente desconsiderados e aqueles que lutamos para combater ou esquecer, as muitas possibilidades desafiadoras no dia a dia da profissão? Ao recordar e contar nossa história a sensibilidade nos arrasta para uma outra via, que nos permite explorar as intuições e sensibilidades, daquilo que está vivo dentro de nós, de modo não linear, não estandardizado, não fixo e que nos momentos mais imprevisíveis se veem diante de nós sem nem mesmo pedir licença.

Neste cenário, nossa proposta de produzir um material dirigido a formação continuada de professores de Ensino Médio potencializa o docente a criar possibilidades de pensar a educação básica a partir da sua própria condição de docente. Tal proposta de intervenção relaciona o vínculo profissional do professor com a sua própria existência tomada de possibilidades que vão ao encontro da docência. Assim, a proposta do Mestrado Profissional encontra amparo nesta indicação de Produto Técnico e aponta pistas que confronte as indagações e problemas da educação básica por meio de uma alternativa que se constrói por meio de pesquisa acadêmica com docentes no ceio do universo do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- A Vizinhança do Tigre. Produção e direção de Affonso Uchoa. Brasil. 95min. , 2014.
- ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, p. 606-639, 2011.
- ANDRADE. C. D. de. Infância. In: Sentimento do Mundo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília., 2012.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Diário oficial da união, Brasília, 12 nov. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394 das Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I; Ensino médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação.
- BROWN, H. L. La nueva filosofía de la ciencia. Madri: Tecnos, 1983.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.) Cenas de sala de aula . Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília; 2013.
- CARRANO, P. Identidades Culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARRANO, P. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003, v.1.
- CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. Revista Movimento, Faculdade de Educação da UFF, N. 1, p. 11-27, 2000.
- CEDAC. O que revela o espaço escolar? – um livro para diretores de escola. São Paulo: Moderna, 2013.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2013, vol.94, n.236, pp.185-210. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100010>.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. Revista Educação e sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1111, out. 2007.

DAYRELL, J. Cultura e identidades juvenis. Última década. Vina Del Mar, Chile, año 11, n. 18, p. 69-92, abr. 2003.

DAYRELL, J. Juventud, grupos culturales y sociabilidade. Jovenes: Revista de Estudio sobre Juventud. México, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. "Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto". Educação & Pesquisa, São Paulo, vol. 32, n.02, p.359-371, maio/ago.2006.

DUBET, F.. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ENGUITA. Mariano Fernández. A encruzilhada da instituição escolar [prefácio]. In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo; Cortez, 2014.

Escolarizando o mundo (Schooling the World). Documentário. EUA, Índia, 2010, 65 min. - Direção: Carol Black. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6tHN95-Urs>. Acesso em 03/12/2016

FANFANI, E. Culturas juvenis y cultura escolar. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FEIXA, C.. De jóvenes, bandas e tribos. Barcelona: Ariel, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. (org.). Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'Hammed. O professor e seu mandato de mediador: herdeiro, intérprete e crítico. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Aceso em: 8 ago. 2014.

GULLAR, Ferreira. Muitas Vozes. Poemas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1999.

HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança. Editora MacGraw Hill de Portugal Ltda, 1998.

HERNÁNDEZ, José. Martín Fierro. 6. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro – ABET, 1991.

<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-crise-do-ensino-medio-13861878>.

<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/crise-do-ensino-medio-significa-que-modelo-faliu-diz-secretaria-do-mec-20170>.

<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/relatorio-preve-apagao-do-ensino-medio-no-pais>.

<http://www.cartacapital.com.br/politica/aloizio-mercadante-na-educacao-no-brasil-o-que-nao-evolui-e-retrocesso>.

<https://noticias.terra.com.br/educacao/ensino-medio-no-pais-esta-em-criese-diz-especialista-sobre-ideb,19bb42ba7d2da310VgnCLD2>.

[https://www.youtube.com/watch?v=5OvDejFIU\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=5OvDejFIU_U).

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.192-202, 2004.

JOSSO, M.-C.. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAWCZYK, N.. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p.281-295, 2001.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do Carmo. Os jovens e a escola. (Cadernos temáticos juventude brasileira e ensino médio). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. Unioeste. Educere et Educare. Vol. 2 n. 4 p. 77-90. jul./dez. 2007.

MAIA, Carla Linhares; CORREA, Licínia Maria. Ver, ouvir e registrar: compondo um mosaico das juventudes brasileiras.. (Cadernos temáticos juventude brasileira e ensino médio). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Educação básica e ensino médio, Brasília, 2014.

Morro do Céu. Documentário. 71 minutos. Dirigido por Gustavo Spolidoro. Brasil, 2009.

MOURA, Eduardo & GRIB L. Heitor. Vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola . São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

ORLANDI, E.P. As formas do silêncio- no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 3ª ed., 1995.

- PAIS, J. M. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Ambar, 2003.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, N. 5/6, maio/ago., set./dez. 1997. P. 15-24.
- PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.) Cenas de sala de aula . Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.
- PLATÃO. O Banquete, ou sobre o amor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. Primeiras estórias. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.14-48.
- ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas. São Paulo: Nova Fronteira 2005.
- SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social. Revista Sociológica da USP. São Paulo, v. 5, n. ½, p. 161-178, 1993.
- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo; Cortez, 2014.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação. Brasil, Vol. 1, n. 4, 1991, p. 215-233.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, Dezembro/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma Carta, um convite. In: In: DYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LEAL, Álida Angélica Alves. A qualidade da escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (reverberações do pensar). In: TABORDA, Marcus Aurélio (Org.) A qualidade da educação pública no Brasil. Coleção Pensar a Educação. Série Seminários. Mazza Edições, 2012. p.119-138.
- TENTI FANFANI, Emílio. Culturas jovens e cultura escolar, 2000. Disponível em [http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult\\_jovens.pdf](http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf). Acesso em: 20 fev. 2013.

TENTI FANFANI, Emílio. Culturas jovens e cultura escolar, 2000. Disponível em <[http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult\\_jovens.pdf](http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf)>.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

## ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Experiências e Vivências escolares de docentes do Ensino Médio: um estudo de caso

**Pesquisador:** MARIA Amália de Almeida Cunha

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57293316.7.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.160.208

##### **Apresentação do Projeto:**

Esta versão do projeto de pesquisa apresenta respostas às diligências geradas no parecer de número 1.616.165.

##### **Objetivo da Pesquisa:**

Conforme se lê na versão atual do formulário de informações básicas e escrito pelos pesquisadores.

##### **Objetivo Primário:**

Refletir sobre as experiências e vivências docentes no ensino médio a partir de uma análise biográfica dos sujeitos. A pesquisa será realizada apenas com professores da escola pesquisada.

##### **Objetivo Secundário:**

- Preencher uma lacuna nos estudos sobre a condição docente, tomando como referência as experiências e vivências escolares de professores do ensino médio;
- Realizar uma produção que coloque os autores de narrativas como produtores de conhecimento que os institua como sujeitos.

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Mantêm-se a relação risco x benefício já avaliada no parecer de número 1.616.165.

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em relação aos comentários realizados sobre a pesquisa no parecer de número 1.616.165, em que são abordados problemas como ausência de questões norteadoras do estudo, e necessidade de explicitação mais clara dos participantes, os pesquisadores, na versão atual do projeto, para atender às solicitações do COEP-UFMG informam, em carta-resposta, que os participantes da pesquisa serão exclusivamente os professores e apresentam as questões norteadoras das entrevistas no TCLE a ser submetido aos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos considerados adequados no parecer de número 1.616.165. Em relação àqueles, foram acrescentadas a carta de autorização para realização da pesquisa em uma escola e as questões norteadoras do estudo no TCLE e carta resposta ao COEP.

Termos adequados.

**Recomendações:**

Adequar o cronograma do projeto conforme a data de aprovação do projeto de pesquisa junto ao COEP-UFMG.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Desde que atendida a recomendação (por emenda e/ou notificação), aprova-se o projeto de pesquisa "Experiências e Vivências escolares de docentes do Ensino Médio: um estudo de caso", da pesquisadora responsável MARIA Amália de Almeida Cunha.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Mantêm-se a relação risco x benefício já avaliada no parecer de número 1.616.165.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em relação aos comentários realizados sobre a pesquisa no parecer de número 1.616.165, em que são abordados problemas como ausência de questões norteadoras do estudo, e necessidade de explicitação mais clara dos participantes, os pesquisadores, na versão atual do projeto, para atender às solicitações do COEP-UFMG informam, em carta-resposta, que os participantes da pesquisa serão exclusivamente os professores e apresentam as questões norteadoras das entrevistas no TCLE a ser submetido aos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos considerados adequados no parecer de número 1.616.165. Em relação àqueles, foram acrescentadas a carta de autorização para realização da pesquisa em uma escola e as questões norteadoras do estudo no TCLE e carta resposta ao COEP.

Termos adequados.

**Recomendações:**

Adequar o cronograma do projeto conforme a data de aprovação do projeto de pesquisa junto ao COEP-UFMG.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Desde que atendida a recomendação (por emenda e/ou notificação), aprova-se o projeto de pesquisa "Experiências e Vivências escolares de docentes do Ensino Médio: um estudo de caso", da pesquisadora responsável MARIA Amália de Almeida Cunha.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_737328.pdf	25/06/2017 14:58:59		Aceito
Folha de Rosto	Paginaderosto_Luiz.pdf	25/06/2017 14:58:06	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cartaconviteprofessoronovo.doc	25/06/2017 14:50:32	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoresdaescola_novo.doc	25/06/2017 14:49:38	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	carta_COEP_novo.docx	25/06/2017 14:47:48	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	02/09/2016 16:02:23	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
Outros	parecer_camara.pdf	24/06/2016 10:46:59	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Luiz.docx	14/06/2016 17:08:00	MARIA Amália de Almeida Cunha	Aceito
Outros	572933167aprovacaoassinada.pdf	06/07/2017 14:24:54	Vivian Resende	Aceito
Outros	572933167parecerassinado.pdf	06/07/2017 14:25:00	Vivian Resende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Vivian Resende**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL PARA O PROFESSOR

**Caro professor/cara professora,**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa do Mestrado Profissional: Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação – FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, intitulada: *Experiências e vivências escolares de docentes do ensino médio: um estudo de caso*. Sua participação poderá ser feita através do preenchimento do presente questionário, o qual tem como objetivo refletir sobre as experiências e vivências docentes no ensino médio a partir de uma análise biográfica dos sujeitos. O objetivo da investigação é conhecer situações da prática docente do ensino médio a partir da experiência dos professores.

As perguntas foram extraídas do questionário contextual de professores da “Prova Brasil”, realizada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ano de 2013 e, adaptado para esta pesquisa.

Sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o andamento de nossa pesquisa.

Desde já agradecemos!

Amália e Luiz

**Questionário do professor**

**Por gentileza, marque com um x a questão conveniente:**

**Informações básicas**

Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

**1 - Qual é o seu sexo?**

- Masculino
- Feminino

**2 - Você poderia nos dizer sua faixa etária?**

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos
- 55 anos ou mais

**3 - Como você se considera?**

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena
- Não quero declarar
- Não sei

**4 - Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação).**

- Menos que o ensino médio (antigo 2º grau)
- Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)
- Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)
- Ensino Superior - Pedagogia
- Ensino Superior - Curso Normal Superior
- Ensino Superior - Outras Licenciaturas
- Ensino Superior - Outras Áreas

**5 - Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?**

- Há menos 2 anos
- De 2 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

**6 - Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior:**

- Não concluí o ensino superior
- Privada
- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal

**7 - De que forma você realizou o curso de ensino superior?**

- Não concluí o ensino superior
- Presencial
- Semipresencial
- À distância

**8 - Indique o curso de pós graduação de mais alta titulação que você possui:**

- Não fiz ou não completei curso de pós graduação
- Atualização ou Aperfeiçoamento (180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado

**9 - Indique a área temática do curso de pós graduação de mais alta titulação que você possui:**

- Não fiz ou não completei curso de pós graduação
- Educação, enfatizando alfabetização
- Educação, enfatizando linguística e/ou letramento
- Educação, enfatizando educação matemática
- Educação - outras ênfases
- Outras áreas que não a Educação

**10 - Como professor, qual é, aproximadamente, seu salário bruto? (com adicionais, se houver)**

- Até R\$678,00
- Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00
- Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00
- Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00
- Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00
- Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00
- Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00
- Entre 2.713,00 e R\$ 3.390,00
- Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00
- Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00
- R\$ 6.781.00 ou mais

**11 - Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?**

- Sim, na área da Educação
- Sim, fora da área da Educação
- Não

**12 - Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área da educação), qual é, aproximadamente, seu salário bruto?**

- Até R\$678,00
- Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00
- Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00
- Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00
- Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00
- Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00
- Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00
- Entre 2.713,00 e R\$ 3.390,00
- Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00
- Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00
- R\$ 6.781.00 ou mais

**13 - Há quantos anos você trabalha como professor?**

- Meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

**14 - Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?**

- Meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

**15 - Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/turma em que você se encontra neste momento?**

- Meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

**16 - Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?**

- Estatutário
- CLT
- Efetivo
- Efetivado
- Lei 100
- Designado

**17 - Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)**

Mais de 40 horas

40 horas

De 20 a 39 horas

Menos de 20 horas

**18 - Em quantas escolas você trabalha?**

Apenas nesta escola

Em 2 escolas

Em 3 escolas

Em 4 ou mais escolas

**19 - Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)**

Mais de 40 horas

40 horas

De 20 a 39 horas

Menos de 20 horas

**20 - Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como U, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos, etc.)?**

Nenhuma

Menos de 1/3 da carga horária

1/3 da carga horária

Mais de 1/3 da carga horária

---

### **Desenvolvimento profissional**

Nesta parte, "desenvolvimento profissional" é definido como atividades que tem por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das questões 21 a 24

Durante os dois últimos anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor?

**21 - Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação:**

- Não participei
- Sim, e não houve impacto
- Sim, e houve um pequeno impacto
- Sim, e houve um impacto moderado
- Sim, e houve um grande impacto

**22 - Cursos/oficinas/Programas (Ex: Reiventando o Ensino Médio, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) sobre outros tópicos em educação:**

- Não participei
- Sim, e não houve impacto
- Sim, e houve um pequeno impacto
- Sim, e houve um impacto moderado
- Sim, e houve um grande impacto

**23 - Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) sobre metodologias de ensino na sua área de atuação:**

- Não participei
- Sim, e não houve impacto
- Sim, e houve um pequeno impacto
- Sim, e houve um impacto moderado
- Sim, e houve um grande impacto

**24 - Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) sobre outros tópicos em educação:**

- Não participei
- Sim, e não houve impacto
- Sim, e houve um pequeno impacto
- Sim, e houve um impacto moderado
- Sim, e houve um grande impacto

**25 - Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?**

- Nenhuma
- Algumas
- Todas

**Comando das questões 26 a 32**

Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional.

**26 - Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**27 - Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**28 - Práticas de ensino na minha disciplina principal de atuação.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**29 - Gestão e organização das atividades em sala de aula.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**30 - Metodologias de avaliação dos alunos.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**31 - Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**32 - Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.**

- Não há necessidade
- Baixo nível de necessidade
- Nível moderado de necessidade
- Alto nível de necessidade

**33 - Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?**

- Não
- Sim

**Comando das questões 34 a 37**

Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação:

**34 - O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.**

- Não gostaria de ter participado
- Não
- Sim

**35 - Houve conflito com meu horário de trabalho.**

- Não gostaria de ter participado
- Não
- Sim

**36 - Não tinha disponibilidade de tempo**

- Não gostaria de ter participado
- Não
- Sim

**37 - Não houve oferta em minha área de interesse**

- Não gostaria de ter participado
- Não
- Sim
- 

**Hábitos de leitura/culturais**

Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

**Comando das questões 38 a 43**

Em seu tempo livre, você costuma:

**38 - Ler jornais e revistas em geral.**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**39 - Ler livros.**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**40 - Ler sites na internet.**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**41 - Frequentar bibliotecas**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**42 - Ir ao cinema**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**43 - Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).**

- Nunca ou quase nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

### **Utilização de recursos audiovisuais e didáticos**

Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

#### **Comando das questões 44 a 50**

Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma:

#### **44 - Jornais e revistas informativas.**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

#### **45 - Livros de literatura em geral.**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

#### **46 - Projetor (datashow, projetor de transparências).**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

#### **47 - Filmes, desenhos animados ou documentários.**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

#### **48 - Máquina copiadora (xerox).**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca
- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

#### **49 - Programas/aplicativos pedagógicos de computador.**

- Não utilizo porque a escola não tem
- Nunca

- De vez em quando
- Sempre ou quase sempre

**50 - Internet**

- Não utilizo porque a escola não tem
  - Nunca
  - De vez em quando
  - Sempre ou quase sempre
- 

**Integração da equipe escolar**

Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA

**51 - Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?**

- Não sei como foi desenvolvido.
- Não existe Projeto Pedagógico.
- Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, com discussão com a equipe escolar.
- Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

**52 - O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?**

- Não existe conselho de classe nesta escola.
- Nenhuma vez.
- Uma vez.
- Duas vezes.
- Três vezes ou mais.

**Comando das questões 53 a 57**

Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte:

**53 - Participou do planejamento escolar ou parte dele.**

- Nunca.
- Uma vez por ano.

De 3 a 4 vezes ao ano.

Mensalmente.

Semanalmente.

**54 - Trocou materiais didáticos com seus colegas.**

Nunca.

Uma vez por ano.

De 3 a 4 vezes ao ano.

Mensalmente.

Semanalmente.

**55 - Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série(ano) para a(o) qual leciona.**

Nunca.

Uma vez por ano.

De 3 a 4 vezes ao ano.

Mensalmente.

Semanalmente.

**56 - Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.**

Nunca.

Uma vez por ano.

De 3 a 4 vezes ao ano.

Mensalmente.

Semanalmente.

**57 - Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).**

Nunca.

Uma vez por ano.

De 3 a 4 vezes ao ano.

Mensalmente.

Semanalmente.

Comando das questões 58 a 69

Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que:

**58 - O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**59 - O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**60 - O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**61 - O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**62 - O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**63 - O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**64 – O (A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**65 - O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**66 - Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**67 - Tenho confiança no (a) diretor(a) como profissional.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**68 - Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.
- ( ) Sempre ou quase sempre.

**69 - A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.**

- ( ) Nunca.
- ( ) Algumas vezes.
- ( ) Frequentemente.

( ) Sempre ou quase sempre.

---

### **Problemas de aprendizagem**

Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das questões 70 a 82

Na sua percepção, os problemas de aprendizagem dos alunos da série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):

#### **70 - Carência de infraestrutura física**

( ) Sim

( ) Não

#### **71 - Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.**

( ) Sim

( ) Não

#### **72 - Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.**

( ) Sim

( ) Não

#### **73 - Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.**

( ) Sim

( ) Não

#### **74 - Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.**

( ) Sim

( ) Não

#### **75 - Sobrecarga de trabalho dos professores, d5 - Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.**

( ) Sim

( ) Não

#### **76 - Meio social em que o aluno vive.**

( ) Sim

( ) Não

#### **77 - Nível cultural dos pais dos alunos.**

Sim

Não

**78 - Falta de acompanhamento e assistência dos pais na vida escolar do aluno.**

Sim

Não

**79 - Baixa autoestima dos alunos.**

Sim

Não

**80 - Desinteresse e falta de esforço do aluno.**

Sim

Não

**81 - Indisciplina dos alunos em sala de aula.**

Sim

Não

**82 - Alto índice de faltas por parte dos alunos.**

Sim

Não

---

### **Violência na escola**

Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência ocorridas nesta escola.

Comando das questões 83 a 92

Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola.

**83 - Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.**

Sim

Não

**84 - Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.**

Sim

Não

**85 - Você foi vítima de atentado à vida.**

Sim

Não

**86 - Você foi ameaçado por algum aluno.**

Sim

Não

**87 - Você foi vítima de furto (sem uso de violência).**

Sim

Não

**88 - Você foi vítima de roubo (com uso de violência).**

Sim

Não

**89 - Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.**

Sim

Não

**90 - Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.**

Sim

Não

**91 - Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes, etc.).**

Sim

Não

**92 - Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo**

Sim

Não

---

### **Expectativas**

Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto a trajetória educacional futura de seus alunos.

**93 - Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?**

Quase todos os alunos.

Um pouco mais da metade dos alunos.

Um pouco menos da metade dos alunos.

Poucos alunos.

**94 - Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?**

Quase todos os alunos.

Um pouco mais da metade dos alunos.

Um pouco menos da metade dos alunos.

( ) Poucos alunos.

---

### **Livro didático**

Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso de livro didático.

**95 - Para a disciplina que você ministra neste ano, você participou da escolha dos livros didáticos para utilização nesta turma?**

( ) Sim

( ) Não

**96 - O livro didático escolhido foi o recebido?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei.

**97 - Os alunos desta turma têm livros didáticos?**

( ) Não, esta turma não recebeu o livro didático.

( ) Sim, menos da metade da turma têm.

( ) Sim, a metade da turma têm.

( ) Sim, a maioria têm.

( ) Sim, todos têm.

**98 - Os alunos desta turma receberam os livros didáticos no início do ano letivo?**

( ) Sim.

( ) Não.

( ) Não sei.

**99 - Como você avalia a qualidade dos livros didáticos que você utiliza nesta turma, neste ano?**

( ) Não utilizo livros didáticos.

( ) Ruim.

( ) Razoável.

( ) Bom.

( ) Ótimo.

---

### **Uso do tempo**

Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das questões 100 a 102.

Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades:

**100 - Realizando tarefas administrativas (Ex: fazendo a chamada, preenchendo formulários, etc.)**

- Menos de 10%
- De 10% a menos de 20%
- De 20% a menos de 40%
- De 40% a menos de 60%
- De 60% a menos de 80%
- 80% ou mais

**101 - Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.**

- Menos de 10%
- De 10% a menos de 20%
- De 20% a menos de 40%
- De 40% a menos de 60%
- De 60% a menos de 80%
- 80% ou mais

**102 - Realizando atividades de ensino e aprendizagem.**

- Menos de 10%
- De 10% a menos de 20%
- De 20% a menos de 40%
- De 40% a menos de 60%
- De 60% a menos de 80%
- 80% ou mais

---

**Práticas pedagógicas**

Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos.

**103 - Qual (is) disciplinas você leciona?**

**104 - Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?**

- Menos de 20%.
- De 20% a menos de 40%.

- De 40% a menos de 60%.
  - De 60% a menos de 80%.
  - 80% ou mais.
- 

## **BLOCO GERAL**

### **Práticas pedagógicas dos Professores.**

#### **Comando das questões 105 a 111**

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas:

#### **105 - Propor dever de casa**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

#### **106 - Corrigir com os alunos o dever de casa.**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

#### **107 - Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

#### **108 - Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.**

- Nunca.

- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

**109 - Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

**110 - Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.

**111 - Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.**

- Nunca.
- Uma vez por ano.
- De 3 a 4 vezes ao ano.
- Mensalmente.
- Semanalmente.
- Diariamente.