

ARTIGOS

REFERENCIAIS DO “BOM PROFESSOR” DE ENSINO MÉDIO: EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA

SILVANA SOARES DE ARAUJO MESQUITA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é articular um conjunto de referenciais teórico-metodológicos sobre desempenho docente, no intuito de identificar características de um “bom professor” de ensino médio. Parte-se de uma revisão de literatura sobre efeito-professor, eficácia escolar, desempenho docente, competências para ensinar, saberes docentes e processo de profissionalização. Adotam-se como categorias de análises cinco dimensões da docência no ensino médio: conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional. Conclui-se que o alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir para a instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente e para as diretrizes dos cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

**PROFESSORES • ENSINO MÉDIO • QUALIDADE DO ENSINO •
PROFISSIONALIZAÇÃO**

BENCHMARKS OF THE “GOOD HIGH SCHOOL TEACHER”: THEORETICAL DISCUSSION EXERCISE

ABSTRACT

This article aims to discuss a set of theoretical and methodological references about teaching performance, in order to identify characteristics of a “good teacher”. It is based on a review of literature on teacher-effect, school effectiveness, teacher performance, teaching skills, teacher knowledge and the professionalization process. The categories of analyses used are the five dimensions of teaching in high school: knowledge, strategy, relational, motivational and professional. It can be concluded that the expansion of the concepts of what makes a “good high school teacher” can contribute to the implementation of policies that will promote the development of the teaching career and to guidelines for the initial and continuous training courses of specialized teachers.

**TEACHERS • SECONDARY SCHOOL • TEACHING QUALITY •
PROFESSIONALIZATION**

¹ Pontifícia
Universidade Católica do
Rio de Janeiro (PUC-RJ),
Rio de Janeiro (RJ), Brasil;
silvanamesquita@puc-rio.br

RÉFÉRENTIELS DU “BON PROFESSEUR” DE L’ENSEIGNEMENT MOYEN: EXERCICE D’ARTICULATION THÉORIQUE

RÉSUMÉ

Cet article vise à articuler un ensemble de référentiels théoriques et méthodologiques concernant la performance des enseignants, afin d’identifier les caractéristiques d’un bon “professeur” de l’enseignement secondaire. Cette étude prend comme point de départ la révision de la littérature sur l’effet-enseignant, l’efficacité scolaire, la performance des enseignants, les compétences requises pour enseigner, les savoirs des enseignants et leur processus de professionnalisation. Cinq dimensions de l’enseignement secondaire ont été adoptées comme catégories d’analyse: celles de la connaissance, de la stratégie de l’aspect relationnel, de la motivation et celle de l’aspect du professionnel. Il est conclu que l’élargissement des conceptions sur ce qui constitue un bon “professeur” du secondaire peut contribuer à la mise en place de politiques visant à promouvoir à la fois le développement de la carrière enseignante et les lignes directrices des cours de formation initiale et continue des enseignants spécialistes.

**ENSEIGNANT • ÉCOLE SECONDAIRE • QUALITÉ DE L’ENSEIGNEMENT •
PROFESSIONNALISATION**

REFERENTES DEL “BUEN PROFESOR” DE ENSEÑANZA MEDIA: EJERCICIO DE ARTICULACIÓN TEÓRICA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es articular un conjunto de referentes teórico-metodológicos sobre desempeño docente, con el fin de identificar características de un “buen profesor” de enseñanza media. Se parte de una revisión de literatura sobre efecto-profesor, eficacia escolar, desempeño docente, competencias para enseñar, saberes docentes y proceso de profesionalización. Se adoptan como categorías de análisis cinco dimensiones de la docencia en la enseñanza media: conocimiento, estratégica, relacional, motivacional y profesional. Se concluye que la ampliación de las concepciones de lo que constituye un “buen profesor” de enseñanza media puede contribuir a la institución de políticas para fomentar el desarrollo de la carrera docente y a las directrices de los cursos de formación inicial y continuada de los profesores especialistas.

**PROFESORES • ENSEÑANZA SECUNDARIA • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA •
PROFESSIONALIZACIÓN**

ESTE ARTIGO PROCURA ARTICULAR UM CONJUNTO DE REFERENCIAIS TEÓRICO-metodológicos que possam contribuir na construção de categorias de análise no estudo sobre desempenho docente de professores que atuam na educação secundária. Diante da expansão da escola, em especial do ensino médio, novas demandas recaem sobre o trabalho do professor, a fim de construir um ensino que atenda à heterogeneidade de jovens que adentram esse segmento de ensino. Assim, a partir de uma revisão de literatura sobre eficácia escolar, desempenho de professores, competências para ensinar e saberes docentes, associada ao debate sobre o processo de profissionalização, uma série de características é identificada, envolvendo a ação dos professores no exercício da docência a partir de diferentes concepções de qualidade de ensino. Buscou-se, ao longo deste texto, apresentar as principais dimensões da docência, articulando as ideias comuns entre os estudos sobre o tema, e, ao final, debater as especificidades no ensino médio.

O foco são pesquisas que envolveram os professores *especialistas* que, segundo Gatti (2010), caracterizam-se por possuir formação em uma área disciplinar e lecionar para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Estes diferem do professor polivalente que leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino, formado, na maioria, nos cursos de pedagogia ou no curso normal, nível médio. Os professores especialistas atuam sobre uma fase de ensino marcada por uma série de complexidades, que vão desde os baixos resultados

de aprendizagem dos alunos, dificuldade de democratização do acesso, problemas de distorção idade-série, até a falta de consenso sobre sua função social e desencanto dos jovens pela escola (KRAWCZYK, 2014). Constatase ainda que esses professores atuantes na educação de nível médio no Brasil são oriundos de uma diversidade de lógicas formadoras dos múltiplos cursos de licenciatura que se desenvolvem no país nas últimas décadas (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015).

O texto se estrutura sobre duas questões norteadoras: o que se considera uma atuação docente eficaz, capaz de propiciar a aprendizagem dos alunos via o desenvolvimento do processo de ensino que se dá nas salas de aula? E, quais as especificidades desse fazer docente no ensino médio?

Em busca dessas respostas, o presente artigo adota uma abordagem teórico-analítica de integração de ideias, como propõe Stones (1998). Segundo esse autor, não há uma resposta única ou um caminho certo a seguir, sendo possível combinar teorias distintas aproveitando determinadas vertentes de uma, mas sem desprezar totalmente a outra (STONES, 1998). Permite-se ainda combinar ideias de diferentes áreas de conhecimento e epistemologias. É uma questão de opção entre várias possibilidades e tal exercício pode ser bastante frutífero para as pesquisas sociais. Porém, Stones (1998) ressalta que a argumentação é fundamental nesse processo de combinação para a análise dos dados. Trata-se do que ele chama de *combining theories involved the systemic linkage or widespread practices* [combinando teorias envolvendo a articulação sistêmica ou práticas generalizadas].

Ao propor *combinar teorias* sobre os elementos constitutivos da atuação do “bom professor”, esse ensaio teórico-metodológico reconhece a complexidade para a compreensão desse objeto e a necessidade de articulação entre as pesquisas na área para consolidação de construção de referenciais. Além disso, a proposta deste artigo é se afastar de uma análise por demais positivista, como apenas uma lista de boas práticas, sem espaço para a compreensão das subjetividades do trabalho docente. Especificamente, se propõe a combinação de três conjuntos de referenciais: os achados das pesquisas de eficácia escolar (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2005; BRUNS; LUQUE, 2014); os estudos de desempenho docente associados ao desenvolvimento profissional (FORMOSINHO; MACHADO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2010; FERNANDES, 2008; LESSARD, 2006); e os estudos sobre competências para ensinar e saberes docentes (PERRENOUD, 2001; PERRENOUD; THURLER, 2002; TARDIF, 2005; NÓVOA, 2009).

A escolha desses referenciais deve-se à busca por estudos que envolvem o trabalho dos professores especialistas, principalmente no ensino

médio. Todas as pesquisas selecionadas apresentam essa característica, mesmo que não tratem exclusivamente desse segmento de ensino.

O processo analítico dessas produções conduziu à constatação de que há grande polissemia conceitual em relação às pesquisas sobre atuação docente e que a escolha de determinada expressão ou nomenclatura pode nos inscrever em estudos com diretrizes epistemológicas distintas. Segundo Fernandes (2008), o uso de uma terminologia se associa a um conjunto de conceitos e concepções nos estudos sobre professor. Assim, os termos competência, desempenho e eficácia dos professores pertencem a categorias conceituais distintas. Para o autor, a categoria *eficácia* parte dos resultados dos alunos e do efeito que o trabalho docente exerce sobre o desempenho dos alunos. Já o conceito de *desempenho* analisa a qualidade do ensino, “o que o professor faz” no seu contexto de trabalho e a *competência* enfatiza a qualidade dos professores, “o que pode fazer” e o conjunto de competências a serem desenvolvidas para ensinar.

Assim, a partir desse alerta de Fernandes (2008), define-se que o termo “bom professor” será adotado aqui no intuito de integrar essa polissemia conceitual que envolve os estudos sobre atuação docente, sem correr o risco de se filiar a uma ou a outra vertente epistemológica apenas. O objetivo é sistematizar em dimensões o trabalho do “bom professor”, a partir de pontos comuns entre os referenciais elencados, identificando as características da atuação do professor de ensino médio que podem favorecer melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Essas dimensões poderão contribuir para refletir sobre a própria formação de novos docentes e a efetividade do seu trabalho. Algumas divergências também serão pontuadas ao longo das análises, associadas à defesa de uma profissionalização docente que contribua para a valorização do professor e seu desenvolvimento profissional (TARDIF, 2013).

Não precisamos de um retrato do “bom professor” no singular, mas retratos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido coletivo. Precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas em um futuro educacional que almejamos como diferente do passado. (CONNELL, 2010, p. 179)

ESTUDOS DE EFEITO-ESCOLA E EFICÁCIA ESCOLA, O PROFESSOR EFICAZ

Segundo Nóvoa (2009), assistimos, nos últimos anos, a um “regresso dos professores à ribalta educativa”, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. O relatório publicado pela OECD em 2005 – *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*¹ –, por exemplo,

¹ Em 2002, a OECD deu início a um exame minucioso da política de formação docente de 25 países, visando a conhecer as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso e discutir com os governos locais estratégias para atrair, formar e reter os professores mais qualificados. O trabalho durou três anos e resultou em um relatório de 270 páginas publicado em 2005, no qual são expostas as principais conclusões e recomendações feitas aos países participantes.

inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

De acordo com dados levantados nesse relatório, os alunos que têm professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores do que aqueles cujos professores são os menos eficazes. Além disso, os estudos dos quais o relatório lança mão indicam que esses resultados são cumulativos ao longo do tempo. O fato de ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir sensivelmente a distância média dos resultados entre os alunos de origem social baixa e os alunos filhos de família de classe média ou alta (OECD, 2005² apud MAUÉS, 2011).

A partir de então, uma série de dados comparados e indicadores estatísticos é produzida por redes internacionais (OECD, União Europeia, Banco Mundial, Unesco, Unicef), a fim de legitimar a introdução de novas políticas educacionais, baseadas na racionalização técnica, na regulação dos processos e nos resultados de desempenho dos alunos em testes padronizados. Apesar da heterogeneidade dos resultados e das críticas sobre as formas de apropriação política dos resultados, tais levantamentos criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas sobre o que seria um bom desempenho docente, mesmo que com pouco domínio teórico de uma área científica ou profissional (NÓVOA; LAWN, 2002).

Segundo Bressoux (2003), as pesquisas sobre efeito-professor se desenvolveram paralelamente aos estudos sobre efeito-escola, por diferenças metodológicas e por objetivos de origens diferentes, a partir dos anos 1960 e 1970, inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Enquanto as pesquisas sobre efeito-professor buscavam colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos, as de efeito-escola se desenvolveram, inicialmente, dentro do contexto do debate sobre igualdade de oportunidades.

Mesmo com o distanciamento entre as duas vertentes, Bressoux (2003) afirma que as escolas eficazes parecem casadas com os professores eficazes, pois pesquisas apontam a existência de diferenças sistemáticas entre o comportamento dos professores caso eles estejam em uma escola eficaz ou em uma pouco eficaz (TEDDLIE; KIRBY; STRINGFIELD, 1989³; VIRGILIO; TEDDLIE; OESCHER, 1991⁴ apud BRESSOUX, 2003). Os professores das escolas eficazes mostram mais comportamentos eficazes e mais similares entre si. Será que uma escola é mais eficaz por que tem professores eficazes? Ou é a eficácia da escola que desenvolve características eficazes nos professores?

Dois levantamentos bibliográficos procuram expor a complexidade desses estudos. O primeiro de Bressoux (2003) e o segundo de Brooke e Soares (2008) apresentam textos de diferentes períodos para descrever as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que

2
OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

3
TEDDLIE, C.; KIRBY, P. C.; STRINGFIELD, S. Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, v. 97, n. 3, p. 221-236, 1989.

4
VIRGILIO, I.; TEDDLIE, C.; OESCHER, J. Variance and context differences in teaching at differentially effective schools. *School Improvement Effectiveness*, v. 2, n. 2, p. 152-168, 1991.

caracterizam a pesquisa em eficácia escolar e efeito-professor. Ambos os estudos reúnem pesquisas realizadas no ensino primário e secundário, destacando que foram verificadas poucas diferenças entre os segmentos e, portanto, as características evidenciadas são resultados dos pontos em comum entre esses níveis de ensino.

O relatório da pesquisa *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean* [Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe], publicado pelo Banco Mundial, afirma que:

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6)

Esse relatório foi desenvolvido com base em dados comparáveis sobre a observação da prática docente na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), em sete países da América Latina e do Caribe. Associam-se a essas observações os dados das avaliações do Programme for International Student Assessment – Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] e as estatísticas dos censos escolares sobre o fluxo e o número de matrículas. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2013, em mais de 3.000 escolas, envolvendo a sala de aula de mais de 15.000 professores de escolas públicas.

A partir desses dados, o relatório direciona uma série de ações para a formação de “professores excelentes”. Comparando o conjunto de características apontadas nesses estudos sobre professores eficazes e refletindo sobre suas contribuições, pode-se correr o risco da adoção de uma visão positivista e instrumental sobre a prática docente.

A colaboração entre a pesquisa e a ação governamental fez aflorar uma série de questionamentos sobre os limites de evidência científica, o papel do pesquisador e até mesmo a própria validade do modelo de pesquisa sobre escola eficaz. [...] há evidência de um uso desavisado e até ingênuo da pesquisa em eficácia escolar para propósitos políticos. [...] O importante é reconhecer que a pesquisa é incapaz de fornecer receitas prontas. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 331)

A tendência mundial de “regresso” dos professores ao centro das atenções em relação à qualidade do ensino trouxe para o debate sobre bons professores a ótica do desempenho, no que tange à necessidade de

acompanhamento e avaliação dos docentes, a fim de garantir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A maioria dos estudos produzidos pelos organismos internacionais e multilaterais vincula a qualidade do ensino com a medição, o rendimento e a necessidade de a escola passar por programas de avaliação da aprendizagem. Além disso, tais estudos relacionam insumos (*input*) com resultados, dando ênfase à descentralização e apontando a importância de dotar a escola com recursos tecnológicos, ampliar a capacitação docente e melhorar a infraestrutura. De forma bem diretiva, alguns desses estudos (OECD, 2005; BRUNS; LUQUE, 2014) propõem que, para tornar os professores ainda mais eficazes e garantir motivação e bons resultados, é preciso recompensar os profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho, além de pressão por responsabilidade e incentivos financeiros.

Com isso, as políticas educacionais de vários países e, em especial, dos estados e municípios do Brasil passaram a se apropriar dessas diretrizes, adotando como princípio básico para o desenvolvimento profissional dos docentes as políticas de bonificação e responsabilização, associadas aos resultados dos alunos nas avaliações padronizadas.

Na literatura acadêmica, é possível localizar um conjunto de críticas quanto à adoção desses referenciais associados a políticas de responsabilização e bonificação e às próprias concepções de educação que movimentam tais políticas e os interesses econômicos das redes internacionais (MAUÉS, 2011; NOGUEIRA; JESUS; CRUZ, 2013; LESSARD, 2006; LELIS, 2012). Tais críticas apontam ainda que essas pesquisas sobre eficácia escolar/efeito-professor poucas vezes se mostraram aliadas à condição do professor e ao seu desenvolvimento profissional.

Na verdade, os estudos sobre efeito-professor e eficácia escolar acabam por se tornar, dentro das atuais políticas educacionais, manuais de práticas bem-sucedidas a serem seguidos pelos docentes como fórmulas mágicas para se alcançar a excelência dos resultados sem maiores investimentos.

Percebe-se que tanto os organismos multilaterais internacionais quanto os princípios norteadores de tais políticas educacionais locais partem da concepção de que a educação permite a formação de capital humano, contribuindo diretamente para o desenvolvimento econômico de um país. Trata-se de um conceito de qualidade de ensino dentro de uma ideia estritamente utilitária da educação. Com isso, um dos riscos desse modelo de acompanhamento e de regulação do ensino, com vistas à racionalização dos resultados enquadrados de uma forma única, é permitir a institucionalização de uma educação com forte tendência à mera “reprodução” da sociedade atual.

No entanto, não se pode negar que, mesmo com a ausência de aportes teóricos mais aprofundados e dos usos/abusos por parte das

instâncias políticas com base nos resultados dos alunos em testes padronizados, esses levantamentos e dados quantitativos produzidos trazem elementos concretos e reais sobre a realidade da educação no mundo e no Brasil. Talvez se possa integrar esses resultados a debates mais amplos sobre o acompanhamento do desempenho docente e “bons professores”, sem a necessidade de simplesmente descartá-los.

Os levantamentos de Bressoux (2003), Brooke e Soares (2008) e Bruns e Luque (2014) indicam pontos comuns nas dimensões de conhecimento e de estratégias do trabalho docente, destacando o planejamento como eixo norteador de uma boa prática docente, desde a seleção e sequenciamento dos conteúdos até a seleção de estratégias variadas e adequadas aos objetivos. A defesa por um uso mais efetivo do tempo justifica essa preocupação, associada à necessidade de manter os alunos envolvidos nas atividades.

ESTUDOS SOBRE DESEMPENHO DOCENTE ASSOCIADO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008) defendem a necessidade de ampliação do modelo de avaliação do desempenho dos professores, além dos indicadores dos estudos de eficácia escolar, para que esse acompanhamento possa ser associado ao desenvolvimento profissional e contribua na busca por práticas pedagógicas de qualidade e por melhores condições de trabalho. Esses autores são pesquisadores que se interessam pelo ensino secundário em Portugal e pelas novas demandas dessa fase de ensino sobre os docentes especialistas.

Para Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), os bons professores são os que conquistam controle sobre o próprio trabalho, ou seja, adquirem autonomia profissional e não têm seu fazer regido por órgãos externos. Isso não significa isolamento ou solidão pedagógica, pois o bom desempenho docente tem como princípio a interdisciplinaridade, adotando como lógicas de ação a integração e a cultura colaborativa. O desempenho “eficaz” do professor e a efetividade do ensino valorizam os saberes especializados voltados para a prática pedagógica e a realidade das escolas de massa; portanto, o “bom professor” adere à formação continuada como forma de desenvolvimento profissional.

Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010) também se apropriam dos dados da OECD (2005) e de outras pesquisas quantitativas realizadas nos EUA e Canadá para identificar o aumento da complexidade da profissão docente, com destaque para o trabalho no ensino médio. Os autores promovem um debate sobre o desempenho docente, associando as pesquisas sobre satisfação profissional e mal-estar na profissão. Com isso, eles afirmam que, se, por um lado, há uma lista de novas competências a serem incorporadas ao novo professor, por outro, este, em seu estado atual, sofre com estresse, esgotamento e abandono da profissão.

Nos estudos sobre professores e sua satisfação profissional (MAROY, 2002⁵; KING; PEART, 1992⁶ apud TARDIF; LESSARD, 1999), é possível identificar uma lista de fatores intrínsecos e extrínsecos favoráveis ao bom desempenho na profissão. Dentre os fatores intrínsecos, o que mais se destaca é a relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Dentre os fatores extrínsecos ressaltam-se os salários, as condições de trabalho e o reconhecimento público. O aumento da carga de trabalho, a perda de autonomia profissional e a indisciplina dos alunos aparecem como fatores desfavoráveis.

Reunindo as referências desse grupo de autores – Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008) –, é possível constatar que novas características foram incorporadas à reflexão sobre uma boa atuação, além das apresentadas pelos estudos de eficácia escolar. As questões do planejamento e do uso efetivo do tempo já não ganham tanto destaque. E a dimensão relacional, que já se apresentava em alguns estudos de efeito-professor, principalmente identificadas por Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008), começa a ser evidenciada na defesa pelo reconhecimento do contexto de vida do aluno, gerando envolvimento e trabalho colaborativo. Por outro lado, a satisfação profissional evidenciada no estudo dos chamados *professores excelentes* (BRUNS; LUQUE, 2014) também é apontada como uma característica motivacional importante por Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008). No entanto, a dimensão profissional é o destaque nos estudos destes últimos autores. Identifica-se que os estudos sobre desempenho docente associado ao desenvolvimento profissional incorporam às características de um bom professor elementos relacionados às condições para o exercício da profissão e ao reconhecimento social da mesma.

Com isso, evidencia-se que os estudos apresentados sobre professores eficazes e desempenho docente se distinguem em duas lógicas: uma baseada nas grandes pesquisas quantitativas realizadas pelas redes internacionais com testes padronizados e ênfase nas políticas de bonificação; e outra alicerçada em análises mais sociológicas do trabalho do professor, incorporando elementos de sua cultura profissional e identidade, com ênfase no desenvolvimento da própria profissão. Ambas, no entanto, trazem referenciais sobre o “bom professor” no sentido de procurar evidenciar características da prática docente que influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos próprios professores.

5
MAROY, C. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris: De Boeck, 2002. p. 121-169 (Coll. Pédagogies en développement).

6
KING, A. J. C.; PEART, M. J. *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants/ Groupe d'Évaluation des Programmes Sociaux/ Université Queen's à Kingston, 1992.

ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR E SABERES DOCENTES

Além desse debate sobre avaliação do desempenho docente, eficácia de ensino e efeito-professor como forma de conceber os bons professores, é possível identificar estudos sobre o tema das competências, saberes e disposições para o desenvolvimento de “bons professores”. Não são abordagens antagônicas, mas privilegiam outros aspectos da atuação dos professores.

A ênfase na definição de competências para caracterizar uma profissão começa a ganhar força nos meios políticos e pedagógicos por volta dos anos 1970. O termo competência (do latim *competentia*, *proporção*, *justa relação*) significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Porém esse termo adquiriu várias abrangências conceituais de acordo com os objetivos do campo no qual se deu sua apropriação. Passando muitas vezes de herói a vilão, o conceito de competência recebe críticas quando surge associado à qualificação profissional e à perspectiva empresarial, pois a ênfase em uma lista de competências para o exercício eficaz de uma profissão pode favorecer uma lógica reducionista, privilegiando os princípios meramente instrumentais de treinamento e execução de tarefas, o que conduziria a um processo de racionalização técnica do fazer docente. Para Connell (2010), deve-se estar atento ao modelo do *professor competente* caso este esteja inserido em um contexto associado à expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado.

Lelis (2012) chama a atenção para o fato de que os referenciais de competência que estão no centro das políticas de profissionalização dos docentes compõem-se com diferentes concepções da aprendizagem e do ensino, sejam do tipo aplicacionista ou socioconstrutivista. Esses referenciais contribuem para construir “padrões” de desempenho possíveis de serem mensurados em avaliação do desempenho dos docentes em exercício. O importante não é optar por uma dessas orientações, mas sim colocá-las em tensão, tentando conciliar eficácia com reflexividade.

Talvez o cerne da questão esteja não na formação para a eficiência, mas o desenvolvimento de competências para o professor compreender o que o torna eficiente, dentro de tal situação, com tal ou qual grupo de alunos. (LESSARD, 2006⁷ apud LELIS, 2012 p. 218)

Feito esse alerta, reconhece-se a possibilidade de encontrar outros caminhos para analisar as “competências para ensinar” dos bons professores sem se deixar dominar pelo racionalismo técnico ou pela lógica empresarial. Trata-se de adotar uma perspectiva multidimensional para compreender a ênfase das competências no ensino, envolvendo também os aspectos culturais, humanos e político-sociais, a fim de evitar o afastamento dos múltiplos contextos em que se dá a ação docente.

7
LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

A proposta é adotar o termo *competência* como a “capacidade de mobilizar vários saberes, eruditos ou não, decorrentes de tudo que se aprende e/ou vivencia como hábitos, crenças, opiniões, informações e gestos”, com base nos estudos de Perrenoud (2001) e Perrenoud e Thurler (2002).

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o perfil dos professores. (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 12),

Novamente, recai-se na questão das finalidades do sistema educacional para refletir sobre as competências dos professores. Assim, para Perrenoud e Thurler (2002), as competências defendidas para os professores do século XXI se integram à necessidade de uma escola que desenvolvesse a autonomia, a abertura ao mundo, a tolerância por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação e a solidariedade. Em contrapartida, não interessa mais uma escola baseada no conformismo, no nacionalismo, no desprezo cultural, na busca por certezas, no dogmatismo, na competição e no individualismo.

Ainda em defesa das competências para ensinar, compreende-se que, na escola de massas com a qual se depara hoje, a prática docente é fundamental para o professor ser capaz de mobilizar os recursos de conhecimentos adquiridos no campo teórico, a fim de garantir maior eficácia no ensino. Entende-se que desenvolver competências é um processo posterior à aquisição de conhecimentos e estratégias didáticas, compreendidas como um conjunto de repertórios que o professor poderá articular em sua ação.

Não se sustenta a ideia de que há uma competência específica para cada situação, mas uma mesma competência permite enfrentar um número indefinido de situações semelhantes. Perrenoud e Thurler (2002) identificam “famílias” de competências, algumas mais amplas e outras mais específicas, algumas mais imediatas e outras mais reflexivas a serem acionadas pelos professores nas situações cotidianas do seu trabalho. De forma bem simplificada, as dez grandes famílias de competências para ensinar, segundo os autores, são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; utilizar novas tecnologias; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; trabalhar em equipe; informar e envolver os pais; participar da administração da escola; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Tais indicações permitem reconhecer a ampliação das ações docentes e uma série de novos desafios: do trabalho solitário na classe ao envolvimento com os pares, famílias e gestão da escola; do professor vocacionado ao posicionamento político e ético da profissão; da homogeneidade da classe ao reconhecimento das diferenças; da legitimidade da escola pré-concebida nos alunos à necessidade de reconquistá-la envolvendo os alunos na aprendizagem; da responsabilização dos alunos por seus méritos ao acompanhamento progressivo do aprender de cada um e da necessidade do desenvolvimento profissional conquistado pela formação contínua.

Nóvoa (2009) também identifica novas realidades que se impõem como temas obrigatórios na reflexão sobre as competências docentes, com destaque para a diversidade e as novas tecnologias. O autor afirma que as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. Entretanto, o autor não deixa de colocar os professores no centro de uma “nova pedagogia”, na qual o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento.

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. (NÓVOA, 2009, p. 29)

O autor argumenta que seu entendimento atual sobre “bom professor” quer ir além do debate sobre competências, por isso detém o olhar, preferencialmente, para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009). Não se trata de descartar o debate sobre o professor competente, mas sim inserir elementos que contribuam para interpretar a prática docente em sua essência social e pedagógica. Por fim, o autor apresenta cinco “disposições” do bom professor – conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social – que juntas corroboram para a construção de uma identidade profissional.

Por outro lado, é preciso evidenciar que construir competências não é dar as costas para os saberes, nem é apenas mobilizar saberes práticos do senso comum, não é possível ser competente sem conhecimentos. A noção de competências remete a situações nas quais é preciso

tomar decisões e resolver problemas. Para isso, é preciso mobilizar uma série de saberes. Mas, quais saberes são necessários ao “bom professor”?

Segundo Tardif (2005), o ofício docente exige saberes de diferentes epistemologias. Há os saberes eruditos ligados aos conhecimentos científicos, que constam nas disciplinas universitárias e precisam de transposição para os currículos escolares, os saberes técnicos, de ação, de habilidades, e os saberes subjetivos, que marcam as interações humanas, caracterizando a docência como um trabalho sobre o outro.

As formas de aquisição desses saberes transitam entre a formação teórica e as experiências adquiridas ao longo do trabalho e da própria vida pessoal. Alguns saberes são estritamente racionais e outros se apoiam em crenças, valores e na própria subjetividade de cada professor. O uso do termo “saber” por Tardif (2005) refere-se ao âmbito dos ofícios e das profissões, relacionando-se aos contextos de trabalho. O “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2005, p. 11). Não se trata de conhecimentos desvinculados da realidade social.

Para Tardif (2005), os saberes dos professores são também sociais, adquiridos no contexto de uma socialização profissional, em que são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de sua carreira, “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. O conjunto de saberes docentes, segundo o autor, é oriundo da *formação profissional* (saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de *saberes disciplinares* (que correspondem a campos específicos de conhecimento), *curriculares* (que constam nos programas escolares) e *experienciais* (adquiridos no trabalho cotidiano da atividade docente).

A questão temporal tem fortes implicações na tese de Tardif, pois é ao longo do tempo que os saberes se desenvolvem, levando ao domínio progressivo do trabalho. Assim, pode-se concluir que os “bons professores” se constituem ao longo do tempo, quando lhes é permitido viver suas experiências em integração com os demais saberes, a fim de alcançar as competências necessárias a uma boa prática. Então, todos os docentes alcançam os saberes necessários a uma boa prática?

O próprio Tardif (2005) afirma que não, pois há professores que atuam em situações precárias, vivendo uma série de conflitos e desenvolvendo sua experiência relativa à aprendizagem da profissão de forma mais complexa e mais difícil. O que seriam essas situações precárias? A instabilidade em relação ao local de trabalho, as mudanças nas esferas organizacionais e gestoras, as constantes variações entre as turmas, séries, escolas e público, a precarização das condições de trabalho. Todas essas situações impossibilitam a busca de um bem-estar profissional e denotam nesses professores sentimentos de frustração e desencanto, contrários ao desenvolvimento de saberes e satisfação profissional.

Conclui-se que, na perspectiva dos saberes docentes, os “bons professores” precisam integrar uma sólida formação teórica, disciplinar e pedagógica com experiências enriquecedoras de sua prática e de sua própria subjetivação. Carreiras construídas em situações precárias e marcadas por experiências negativas enquanto alunos, mesmo com formação profissional de qualidade, podem não encontrar bases para o desenvolvimento profissional.

A partir dessa sistematização, identificam-se semelhanças com os estudos apontados nos dois eixos anteriores, como o domínio do conteúdo e sua associação com sua organização curricular, o planejamento relacionado ao uso de estratégias pedagógicas, o trabalho em equipe, a necessidade de conhecer os alunos e se envolver com o processo de ensino-aprendizagem. A dimensão profissional também se mostra evidenciada, sendo incorporadas as questões da formação continuada, da valorização de uma epistemologia da prática e do comprometimento com a profissão. A dimensão estratégica aparece com destaque ao evidenciar a importância do domínio das novas tecnologias como forma de enfrentamento da diversidade de temas e alunos que adentram a escola. O envolvimento com as famílias aparece pela primeira vez, apresentando a integração com a comunidade como um elemento para a boa atuação docente.

AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE

A partir dos referenciais levantados na primeira parte deste texto, foi possível identificar cinco categorias que podem contribuir para a análise do exercício da docência associada aos bons resultados no processo ensino-aprendizagem, nomeadas de dimensões do trabalho docente: os conhecimentos necessários para ensinar; as estratégias pedagógicas; os aspectos relacionais; os aspectos motivacionais; e os aspectos profissionais da docência.

Metodologicamente, em busca de identificar a abrangência das dimensões propostas, construíram-se quadros articulando-as com as principais características dos “bons professores” apontadas pelos estudos de eficácia escolar, desempenho, competências e saberes docentes.

O Quadro 1 procura relacionar as principais características comuns identificadas em “professores eficazes” a partir dos levantamentos de Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008), com as dimensões do trabalho docente, propostas neste artigo. Evidencia-se que não se identificaram características nessas pesquisas para a dimensão profissional.

QUADRO 1**ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS DE EFEITO-PROFESSOR E EFICÁCIA ESCOLAR**

Dimensões	Características dos professores eficazes apontadas pelos estudos de efeito-professor e eficácia escolar
Conhecimento	Clareza e sequência lógica dos conteúdos apresentados
Estratégica	Atividades desenvolvidas em sala são estruturadas, bem planejadas e os objetivos são claros (<i>professores eficazes ensinam em pequenas etapas</i>). Favorecimento da autonomia do aluno. Garantia dos alunos envolvidos nas tarefas, possibilitando maior tempo efetivo de aprendizagem. Fornecimento de <i>feedback</i> sobre o desempenho de cada aluno.
Relacional	Desenvolvimento de uma disciplina clara e justa. Incentivo aos alunos para buscar a resposta certa disponibilizando tempo para isso. Reconhecimento dos esforços individuais dos alunos, aumento da autoestima dos alunos. Interação constante com os alunos, o chamado tempo interativo, mantendo trocas de olhares, sorrisos, tratamento individual e muitas perguntas.
Motivacional	Manutenção dos alunos envolvidos na tarefa, possibilitando maior tempo efetivo de aprendizagem. Reconhecimento dos esforços individuais dos alunos, contribuindo para aumentar sua autoestima. Desenvolvimento de altas expectativas em relação aos alunos e seu desempenho.
Profissional	

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Bressoux (2003) e Brooke e Soares (2008).

As características apontadas pela pesquisa sobre “professores excelentes” na América Latina e Caribe são articuladas no Quadro 2 também com as mesmas dimensões propostas.

QUADRO 2**ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EXCELENTES**

Dimensões	Características apontadas pela pesquisa <i>Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe</i>
Conhecimento	Apresentação do domínio do conteúdo das matérias ensinadas. Elaboração e execução de um currículo diário bem definido.
Estratégica	Utilização, de forma eficaz, dos manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula. Apresentação de alta capacidade para usar variadas estratégias/equipamentos. Recebimento de <i>feedback</i> positivo dos alunos e colegas. Domínio da gestão da sala de aula por meio da elaboração de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo e técnicas de ensino mais eficazes.
Relacional	Busca de colaboração de colegas de profissão, observando e aprendendo com a prática uns dos outros.
Motivacional	Desenvolvimento de estratégias para manter os alunos envolvidos. Despertar o interesse dos alunos, mantê-los interessados e sentir-se responsável pelos resultados de seus alunos. Apresentação com motivação e com satisfação profissional, o que gera uma relação custo-benefício favorável, isto é, a garantia de um grande número de alunos que aprendem em relação ao tempo.
Profissional	Garantia da aprendizagem medida pelos resultados dos alunos em testes padronizados, fazendo com que sejam exibidos padrões de comportamentos e competências capazes de serem medidos nos sistemas de avaliação de desempenho docente.

Fonte: Elaboração do autor, com base no estudo de Bruns e Luque (2014).

A seguir, apresenta-se o Quadro 3 relacionando as características de um “bom professor” identificadas nos estudos sobre o desempenho docente associadas ao desenvolvimento profissional.

QUADRO 3
ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE DESEMPENHO DOCENTE

Dimensões	Características apontadas pelas pesquisas sobre o desempenho docente associadas ao desenvolvimento profissional
Conhecimento	Saberes pedagógicos especializados.
Estratégica	Práticas pedagógicas de qualidade.
Relacional	Boa relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Trabalho colaborativo; conhecimento da realidade da escola de massas.
Motivacional	Demonstração de satisfação profissional.
Profissional	Engajamento; reconhecimento público; boas condições de trabalho com carga de trabalho adequada e autonomia profissional.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Lessard, Kamanzi e Larochelle (2010), Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) e Fernandes (2008).

O Quadro 4 associa as aproximações dos autores sobre as competências e saberes necessários de um “professor competente” com as cinco dimensões propostas aqui.

QUADRO 4
ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Dimensões	Características do “professor competente”
Conhecimento	Domínio dos saberes disciplinares e curriculares.
Estratégica	Organização e direção de situações de aprendizagem. Construção de novas pedagogias e métodos de trabalho com uso de novas tecnologias.
Relacional	Concepção e evolução de dispositivos de diferenciação evoluam. Trabalho em equipe. Informação e envolvimento dos pais. Redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar a fim de lidar com a diversidade dos alunos.
Motivacional	Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Administração da progressão das aprendizagens.
Profissional	Participação da administração da escola. Enfrentamento dos deveres e os dilemas éticos da profissão. Administração da própria formação contínua. Valorização dos saberes da experiência. Compromisso social.

Fonte: Elaboração do autor, com base nos estudos de Perrenoud e Thurler (2002), Tardif (2005) e Nóvoa (2009).

De acordo com a proposta inicial deste artigo de se permitir *combinar ideias*, buscou-se na análise desses quadros a interseção entre as pesquisas em diálogo com os alertas apontados no texto referentes aos limites da cada linha de estudo sobre o “bom professor”. A partir desse movimento foi possível identificar a abrangência de cada uma das dimensões proposta do trabalho docente, definidas a seguir.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Na dimensão do conhecimento, reúnem-se os saberes específicos necessários à atuação dos docentes. Destacam-se três conjuntos de conhecimentos: os científicos, os curriculares e os pedagógicos. Entende-se que não basta ao bom professor dominar os conteúdos específicos de seu campo disciplinar – Biologia, Matemática, Física, História, entre outros. Tanto os aspectos curriculares, que envolvem a transposição didática e a seleção dos conteúdos escolares, quanto os saberes pedagógicos, oriundos da articulação das ciências da educação, contribuem igualmente para a boa prática docente.

DIMENSÃO ESTRATÉGICA

A dimensão estratégica reúne as características técnicas norteadoras do trabalho docente, tais como: domínio das diversas estratégias e equipamentos das disciplinas ensinadas; seleção e utilização de recursos de aprendizagem desafiante e coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; e adoção de métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e a autonomia do aluno.

Essa dimensão compreende também a adoção de estratégias que garantam a gestão de classe, a otimização do tempo para as atividades e o monitoramento/avaliação constante do processo ensino-aprendizagem.

DIMENSÃO RELACIONAL

Essa dimensão considera que “o trabalho docente é um trabalho de interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2005) e, portanto, é fundamental ao professor o desenvolvimento de uma competência relacional. É necessário o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional do próprio docente como condição elementar para o sucesso do processo escolar baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.

A abrangência da relação professor-aluno pode ser dada pelo reconhecimento por parte do docente das características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contextos em que vivem, articulada a como esses fatores afetam sua aprendizagem. O professor precisa reconhecer e administrar a diversidade cultural, adequando o fazer pedagógico e favorecendo a troca de experiências. Trata-se do desenvolvimento de uma *competência relacional*, que para Barrère (2002)

envolve habilidades desenvolvidas pelos docentes ao longo dos anos, que lhes permitem tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula.

Além disso, na relação com os seus pares, é solicitado aos docentes que trabalhem cada vez mais em equipe com os demais profissionais, permitindo aprender com a prática uns dos outros e trocar saberes experienciais.

DIMENSÃO MOTIVACIONAL

A dimensão motivacional abrange as indicações ligadas à subjetivação dos professores. São indicadores de natureza intrínseca que funcionam como elementos motivacionais para o seu empenhamento e bom desenvolvimento profissionais. Compreende a satisfação profissional, o envolvimento dos professores com a profissão, a motivação para ensinar, a crença na educação escolar e suas experiências pessoais.

Podem-se elencar as seguintes características nessa dimensão: ela é reconhecida quando o docente se sente responsável pelos resultados de seus alunos; apresenta-se motivado e com satisfação profissional; mantém os alunos envolvidos e interessados nas atividades propostas; demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos.

Em relação ao aluno, na dimensão motivacional do trabalho, o professor manifesta altas expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos, desperta e mantém o interesse dos alunos, compreende a avaliação do desempenho docente como forma de alcançar o desenvolvimento profissional e reflete criticamente sobre suas experiências, provenientes da história de vida e da socialização primária e secundária.

DIMENSÃO PROFISSIONAL

A categoria profissional recebe esse nome por incorporar elementos burocráticos, formativos e as condições de trabalho em relação ao exercício da profissão. Envolve, ainda, o compromisso dos professores diante da cultura profissional, da sua autonomia e da prática reflexiva.

O termo profissional, nesse contexto, não se refere exclusivamente aos elementos necessários à profissionalização docente, uma vez que se reconhece que todas as demais dimensões também contribuem no processo.

Nessa dimensão profissional, pode-se destacar a valorização da formação contínua pela busca por atualizações dos saberes científicos, curriculares e pedagógicos por parte dos docentes, associada à busca da autonomia profissional, da postura crítica diante dos deveres e dos dilemas éticos da profissão, mostrando-se atualizado com as novas demandas e o compromisso social de sua profissão.

Dentre as características burocráticas, o professor como profissional participa da administração da escola, envolvendo-se com seus projetos e proposta pedagógica. Além disso, mostra-se assíduo nas aulas, comprometido com os prazos e com suas responsabilidades burocráticas. No entanto, precisa encontrar condições de trabalho, físicas e relacionais, favoráveis para desenvolver seu fazer, como carga de trabalho e salários adequados à valorização da profissão.

Por fim, é importante destacar o quanto é difícil estabelecer os limites entre as categorias, pois no campo pedagógico algumas características da prática do professor se sobrepõem e se completam. Não se trata de estratificar o fazer e os saberes dos bons professores em partes, mas sim de construir ferramentas que possam conferir densidade e coesão às análises de estudos sobre o tema. O objetivo de se propor a categorização dos referenciais sobre o desempenho do “bom professor” em dimensões é fornecer um instrumento de análise que possa contribuir nas interpretações dos dados empíricos em pesquisas que busquem compreender sobre a ação docente na escola, em especial de ensino médio.

AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO

Sobre o ensino médio no Brasil, pesquisadores (KUENZER, 2011; KRAWCZYK, 2014) apontam que suas deficiências são expressões dos desencontros das políticas atuais para esse segmento e das disputas de interesses entre setores da sociedade. Como afirma Krawczyk (2014), a escola média brasileira não pode apenas ser reconhecida pela invasão de informações negativas sobre o desempenho das escolas públicas e pela busca de soluções rápidas e até mágicas, tanto para escola quanto para o futuro dos jovens. Mais do que um discurso de crise, a complexidade crescente do ensino médio com mudanças quantitativas e qualitativas articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e ações nesse nível de ensino. Podemos, então, dizer que o ensino médio está num momento de *transição* (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

É a partir dessa lógica de *transição* que se estruturou este artigo, propondo refletir sobre os elementos constitutivos de uma nova formação e profissionalização do professor de ensino de médio, não em um cenário de crise, mas sim de possibilidades.

Não se pode negar que o princípio norteador da ação docente em qualquer segmento de ensino é propiciar a aprendizagem dos alunos via desenvolvimento do processo de ensino que se dá nas salas de aula. Porém, a efetividade de todo segmento de ensino é orientada pelos seus objetivos, como apontado pelos estudos de eficácia escolar. No caso do ensino médio no Brasil, a pouca clareza de seus objetivos parece ser um dos principais entraves para uma prática docente eficaz. Constata-se que esse segmento de ensino apresenta uma multiplicidade de funções,

tanto dentro das diferentes redes administrativas (federal, estadual, municipal, privada) quanto das classes sociais do público que atende. Por exemplo, ao se optar por um ensino médio propedêutico, acionado com mais frequência pelas elites do país, com vistas ao acesso ao ensino superior, o desempenho do “bom professor” associa-se ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos para esse fim e às formas de transmiti-lo, de modo a favorecer os melhores resultados nos processos seletivos. O papel motivador do professor é importante, mas não essencial, uma vez que a busca pelo ensino superior é o grande mobilizador desses alunos para a aprendizagem.

Por outro lado, caso se opte por um ensino médio profissionalizante, com vistas a uma formação profissional específica e instrumental, o desempenho do “bom professor” associa-se à sua proximidade com a prática, com a contextualização dos conteúdos e com as exigências da profissão. Novamente, o papel motivador do professor desloca-se para o fim da modalidade de ensino: preparar para o trabalho, garantindo a formação de um modelo de profissional exigido pelo mercado e possibilitar a conquista de empregos.

Por fim, se a função do ensino médio for a formação integral dos jovens, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, intelectual, também focada no trabalho, mas sem ser profissionalizante, o desempenho do “bom professor” associa-se ao fato de ele lidar com a diversidade e com a desigualdade na busca da seleção de conteúdos e estratégias que possam integrar os objetivos do ensino médio, considerando, ainda, os múltiplos interesses dos jovens. Nesse quadro, o papel motivador do professor é um dos grandes desafios, uma vez que a subjetividade da função formativa distancia, muitas vezes, os jovens dos sentidos da escola e do saber.

Sobre essa relação dos objetivos da escola e o “bom professor”, Dubet (1994) constata que o mundo escolar é um ambiente sujeito a diferentes interesses sociais, o que gera fortes tensões entre as lógicas de ação dos seus atores. Para o autor, se o interesse dos alunos é por altos resultados, geram-se competições que marcam tanto o ofício dos mesmos quanto o dos professores. Nesse cenário, o “bom professor” é aquele que ensina com eficácia, adaptando o seu ensino às provas, a fim de permitir o controle dos resultados competitivos. Os alunos querem rigor, exercícios e explicações para que tenham elementos “justos” durante a competição.

Por outro lado, Dubet (1994) também identifica que pode haver jovens que não buscam a competição, mas sim a participação em um grupo, valorizando as interações, afinidades, confidências. Esses jovens não valorizam os estudos e rejeitam os “nerds”. Para eles, a escola contribui para formar a personalidade nas fendas da organização escolar. Nesse cenário, o “bom professor” favorece o convívio sem, todavia,

intervir nele com demais familiaridade. É o profissional que encontra o equilíbrio entre o excesso de autoritarismo e a permissividade absoluta.

Assim, a dimensão relacional do trabalho docente no ensino médio ganha destaque. Por se tratar de um segmento em atendimento aos jovens, a necessidade de desenvolvimento de uma competência relacional é apontada como característica-chave do “bom professor” de ensino médio. Na gestão de classe é preciso predominar novas relações de poder baseadas em uma autoridade negociada entre professor e aluno.

Em levantamento sobre as características-chave de eficácia escolar, Sammons (2008) reconhece que, apesar do nível de sobreposição das descobertas entre o ensino primário e secundário, três aspectos mostram variação de acordo com a faixa etária dos alunos: direito e responsabilidade dos alunos; necessidade de incentivo; e técnicas de ensino. Isso mostra a necessidade de ajustes nas dimensões estratégicas e motivacionais no trabalho dos professores junto aos jovens.

Outra especificidade do ensino médio diz respeito à sua estrutura organizacional de carga horária e distribuição das disciplinas. Com isso, os professores do ensino médio se veem submetidos a múltiplas lógicas de tempo. Nesse segmento de ensino, o desafio de otimização do tempo e da necessidade de manter os alunos envolvidos ao longo do mesmo se mostra potencializado, devido ao quadro de variáveis de distribuição temporal de suas aulas e à necessidade de ajustes constantes.

O exercício da docência no ensino médio, marcado pela necessidade de lecionar em diversas turmas/escolas e de lidar com múltiplos objetivos para o ensino, favorece um quadro de fragmentação e isolamento do trabalho. O trabalho coletivo, apontado também como característica dos “bons professores”, tem sérias dificuldades de ser efetivado no cotidiano das escolas secundárias, incluindo as séries finais do ensino fundamental. Isso aponta para a necessidade de ampliação da carga horária desses professores, com dedicação exclusiva e tempo de planejamento integrado com seus pares, como forma de melhoria das condições de trabalho e dos resultados.

No que se refere ao domínio dos conteúdos, quanto mais se avança nos níveis de ensino, mais se exige um domínio de conhecimentos específicos por parte do professor. No ensino médio, os professores conhecidos como especialistas constituem a sua própria identidade profissional marcada por sua área disciplinar. No entanto, os estudos apontam que uma boa atuação docente, em qualquer segmento, exige também o domínio da dimensão estratégica relacionada aos conhecimentos pedagógicos e ao uso de variados métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que não há um referencial único e exclusivo para refletir sobre a atuação eficaz dos professores de ensino médio. Não há dúvida de que existem divergências filosóficas e sociológicas entre os referenciais trazidos ao longo do texto. Com isso, diante de suas diferentes origens, interesses sociais e concepções de qualidade de ensino, o fazer dos docentes em relação à sua prática é adjetivado de formas distintas. Identificam-se as características do “professor eficaz”, do “professor competente”, do “professor expertise” e do “bom professor”, associadas às múltiplas práticas pedagógicas reconhecidas como bem-sucedidas, à aposta em diferentes formas de regulação burocrática do trabalho docente, à maior ou menor ênfase dos saberes experienciais e relacionais da docência, assim como aos aspectos relacionados com a formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, o desafio de combinar ideais não é uma missão impossível. Aproximações puderam ser identificadas nos referenciais em relação a uma série de características preteridas nos “bons professores”, principalmente no que tange às questões do domínio dos conteúdos, da necessidade de multiplicidade de estratégias inovadoras, da otimização do tempo, da importância da gestão de classe e do envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, há fatores apontados em alguns referenciais que associam o “bom” desempenho docente a uma lista de fazeres excessivamente prescritiva, técnica e reguladora, contribuindo para a diminuição da autonomia desse profissional e impossibilitando o desenvolvimento de um processo de profissionalização. Percebe-se que a forma como alguns desses indicadores de “bom professor” são incorporados ao cotidiano do trabalho docente por órgãos públicos ou privados precisa ser problematizada, pois partem do controle sobre as decisões educativas e podem inserir o trabalho docente em uma lógica da performatividade (BALL, 2002).

Por exemplo, o uso crescente de manuais orientadores do trabalho docente, como sistemas apostilados de ensino (ADRIÃO et al., 2009), cadernos pedagógicos (MARCONDES; MORAES, 2013), planejamento anual e cronograma semanal de aulas definidos por instituições externas (LELIS; MESQUITA; IORIO, 2016), traz forte regulação para o trabalho docente com ausência de participação dos professores na dimensão estratégica de seu fazer. Além disso, políticas de bonificação, adotadas em algumas redes de ensino, associam o desenvolvimento profissional e salarial dos professores aos resultados obtidos pelos alunos diante do uso desses sistemas e medidos por testes padronizados, sem considerar as diferentes condições de trabalho em que se insere a docência (NOGUEIRA; JESUS; CRUZ, 2013).

Não há dúvidas de que lógicas como essas orientam a ação regulatória por parte do Estado e permitem o direcionamento da ação docente sem, no entanto, considerar as diversidades de cada escola, alunos e professores. Segundo Ball (2002), o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente modificados dentro dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (BALL, 2002, p. 19).

Assim, é preciso esclarecer que as lógicas que fundamentam a autoria deste artigo buscam a valorização do professor, via consolidação de seu processo de profissionalização, e a crença na construção de sua profissionalidade, baseada na autonomia docente e na produção de saberes por parte dos mesmos. A ausência de autonomia profissional/pedagógica no exercício da docência é uma das características que configuram a não profissionalização do trabalho dos professores (TARDIF, 2013).

Para Contreras (2002), a autonomia dos professores pode ser compreendida como uma forma de ser e de estar dos docentes em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissional também influenciada pelas formas e efeitos políticos de como a sociedade concebe essa profissão. Pimenta (2002) complementa que, quando se reconhece que os professores não se limitam a executar currículos, mas sim a reelaborá-los, reinterpretando-os a partir do que pensam, creem e valorizam, pode-se falar em autonomia profissional. Com isso, o professor realmente autônomo adquire certo “poder” via especialização pedagógica e domínio de conhecimentos específicos que o tornam um profissional único com domínio sobre sua área de atuação e seu trabalho.

Os nossos bons professores são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas, o conceito de bom professor certamente também o será (CUNHA, 1996, p. 150).

Com base na interlocução teórica e na identificação das cinco dimensões que compõem o trabalho docente – conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional –, conclui-se que o alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir na análise de pesquisas empíricas sobre as práticas docentes, assim como na instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente e nos próprios cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

Em relação aos professores, a atual escola de massas de ensino médio público brasileiro institui uma demanda por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que possam dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares e atender às demandas de acesso à universidade, bem como lidar com a diversidade cultural dos jovens que chegam a essa escola hoje.

Considerar que o exercício da docência no ensino médio supera a lógica do simples domínio de conhecimentos de suas áreas específicas parece ser um dos primeiros passos para a profissionalização dessa categoria de trabalho. Há de se considerar um conjunto de saberes norteadores da formação e do desenvolvimento de “bons professores” de ensino médio que levem em consideração as dimensões estratégicas, relacionais, motivacionais e profissionais apontadas neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo*. Projeto de pesquisa. 2009.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARRÈRE, Anne. *Les enseignants au travail. routines incertaines*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe: visão geral*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.
- CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. Especial, p. 165-184, 2010.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.
- DUBET, François. *A sociologia da experiência*. Lisboa: Porto, 1994.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto, 2008.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, 2010.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p.21-41, jan./mar. 2014.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.
- LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.
- LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana S. de Araújo; IORIO, Angela C. Fortes. O exercício do magistério em uma rede privada de ensino: formação, carreira e práticas pedagógicas. *Revista Cocar*, Belém, n. 2, p. 7-30, ago./dez. 2016. Edição especial.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LESSARD, Claude; KAMANZI Pierre Canisius; LAROCHELLE Mylène. O desempenho no trabalho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 77-99, 2010.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaídes; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Gírlene Ribeiro de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-32, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; LAWN, Martin (Ed.). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro *La autonomia Del profesorado?* Prefácio. In: CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STONES, Rob. *Key sociological thinkers*. New York: New York University Press, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em: 11 JULHO 2017 | Aprovado para publicação em: 12 MARÇO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.