



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(MESTRADO)**



FRANCISCO FLÁVIO ALVES FELIPE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO
ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SUCESSO
ESCOLAR DO ALUNO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2017**

FRANCISCO FLÁVIO ALVES FELIPE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO
ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SUCESSO
ESCOLAR DO ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Linha de Pesquisa 1: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCISCO FLÁVIO ALVES FELIPE

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA O SUCESSO ESCOLAR DO ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação do professor Dr. Claudio Pinto Nunes

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Orientador

Profª Drª Débora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Membro Titular Externo

Profª Drª Leila Pio Mororó

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Membro Titular Interno

Vitória da Conquista, 17 de Março de 2017

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gosto a relação dialógica em se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História.”

Paulo Freire, 1996.

Dedico,

Aos meus familiares, meus irmãos e irmãs, à minha companheira Gleide, aos meus filhos Flávio, Paulo e Clara.

À Raimunda Maria Alves (in memoriam), Professora Leiga no Sertão do Ceará, minha mãe, que nos deixou tão precocemente.

À Francisco Felipe da Silva (in memoriam), meu pai, sertanejo forte, por quem tenho amor eterno.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus VI – Caetité, pelo apoio e incentivo financeiro neste processo de qualificação.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, que me proporcionou mais aprendizado, imersão na pesquisa e qualificação docente.

Ao orientador, Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes, pela acolhida da pesquisa, apoio e a constante parceria nesta caminhada.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED pela organizada condução dos trabalhos.

Aos professores e professoras do PPGED pelos estudos, debates e aprendizagens provocados.

Às professoras que contribuíram de forma decisiva com a produção das informações que possibilitaram a construção desta dissertação.

Aos colegas da turma 2015, contemporâneos dessa experiência formativa.

Aos professores da Banca Examinadora, que perscrutaram este estudo, desde o processo de qualificação até a conclusão final.

LISTA DE SIGLAS

DIREC	Diretoria Regional de Educação
CODEB	Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria da Educação da Bahia
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo
PPCA	Parâmetros Curriculares em Ação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ONG	Organização não Governamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
EI	Escola de Idiomas

RESUMO

Como eixo norteador, a presente investigação toma em sua centralidade a seguinte questão de pesquisa: Qual é a contribuição da formação do professor que atua no ensino médio para o sucesso escolar do aluno? O presente estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição do processo de formação do professor do ensino médio para o sucesso escolar do aluno. Além disso, tem como objetivos específicos discutir os processos formativos do professor do ensino médio, investigar e discutir o sucesso escolar do aluno do ensino médio na ótica professor, analisar a relação dos alunos com o saber e com o desejo de saber na perspectiva do professor. Do ponto de vista da organização metodológica, este estudo tem duas referências fundantes. Primeiramente, pauta-se na “Epistemologia Qualitativa”, na perspectiva proposta por González Rey (2015), para quem o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa. Depois, também fundamenta esta pesquisa um dispositivo da Epistemologia Qualitativa elaborado por Nunes (2011) denominado de “conversas interativo-provocativas”. A partir dessas duas referências, articulamos para enfrentamento metodológico do presente estudo, a realização de um instrumento de produção de informações, o qual denominamos de “conversas maiêutico-provocativas”, buscando como base inicial a segunda parte do Método Socrático, denominada de Maiêutica. Esta pesquisa, toma a noção de formação como um ato contínuo desencadeado na formação inicial e que se prolongará por todo o período de exercício docente, através da formação continuada. Compreendemos o sucesso escolar como sendo reflexo da qualidade social e um processo capaz de assegurar a todos os alunos aprendizagens significativas, direitos e o atendimento das demandas dos sujeitos que buscam os espaços educativos. Ficou evidente na pesquisa realizada que o processo formativo do professor e o sucesso na escolarização são inseparáveis, à medida que melhora a atuação docente, a sua didática, a sua metodologia. Constatamos que na trajetória, no dia-a-dia do professor, existe pouco tempo para que o docente se envolva com o estudo e a formação. Esse fato é preocupante, uma vez que o saber teórico é inseparável da prática educativa. A investigação demonstra que a formação em serviço no ensino médio é muito pobre, insuficiente e deixa muito a desejar. Neste processo de investigação, merece destaque o fato de que Estado tem proporcionado muito pouco em termos de formação docente para esse segmento educacional.

Palavras-Chave: Formação do professor do Ensino Médio. Sucesso escolar do aluno. Relação com o saber.

ABSTRACT

As a guiding axis the present investigation takes on its centrality the following research question: the procedure of formation of high school and the educational attainment of the student. The present study aims to analyze the procedure of high school and the educational attainment of the student. In addition, it has specific objectives to analyze the formative procedures of the school teacher, analyze the educational attainment of the high school student in optics of the teacher, and analyze the relationship of students with the knowledge and with the will to know in perspective of the teacher. From the point of view of methodological organization, this study has two founding references. First, it is directed on "Qualitative Epistemology", in perspective proposed by González Reis (2015), for whom the procedure of building of information represents the most difficult moment on accomplishment of qualitative research. Then, also justifies this research an instrument of Qualitative Epistemology made by Nunes (2011) called "maieutic-provocative conversations". Onwards this two references, we articulated for methodological counter of the present study, the accomplishment of an instrument of production of information, which we called maieutic-provocative conversations, seeking as initial bases the second part of the Socratic Method, called maieutic. This research takes notion of formation as a continuous act triggered in initial formation and will extend for the entire period of teaching exercise through the continued formation. We understand the school attainment as being reflection of the social quality and a procedure able to ensure all students significant learning, rights and the meeting of demands of the subjects that seek the educative spaces. It was evident in the research that the formative procedure of the teacher and the success in education are inseparable, as it improves the acting teacher, your teaching, your methodology. We found that in the path, the day-to-day, there is little time for teachers to get involved with the study and formation. This fact is worrisome, once that theoretic knowledge is inseparable of educational practice. The investigation demonstrates that the formation in service in the high school is very poor, inadequate and leaves much to be desired. In this procedure of investigation, we highlight the fact that the State has provided very little in terms of teacher education for this segment.

Keywords: high school teacher formation. Student's attainment school. Relationship with the know.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	19
1.1 Formação de professores para o ensino médio	24
2 SUCESSO NA ESCOLARIZAÇÃO	28
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	38
3.1 Epistemologia qualitativa e conversas interativo-provocativas	40
3.2 Conversas maiêutico-provocativas	42
3.3 Lócus de pesquisa.....	46
3.4 Participantes da pesquisa.....	48
3.5 O processo de produção das informações	50
4 SUCESSO NA ESCOLARIZAÇÃO, RELAÇÃO COM O SABER E FORMA ESCOLAR	53
4.1 A finalidade social da escolarização	56
4.2 Perfil dos alunos	61
4.3 O papel do professor face à finalidade social da escolarização.	65
4.4 As condições de trabalho do professor e atuação didática.....	67
4.5 Concepção de um trabalho escolar bem sucedido	72
4.6 Processos formativos e sucesso escolar dos alunos	79
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	95

INTRODUÇÃO

A definição do tema voltado para a formação de professores do Ensino Médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno se justifica mediante a implicação profissional e pessoal que sempre tive e tenho com essa questão.

A participação no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), a atuação como educador infantil numa creche municipal da cidade de Guanambi – Bahia, a experiência como Coordenador Pedagógico nas Redes Municipais de Guanambi e Caetité - Bahia, bem como a formação inicial em Pedagogia, mobilizaram o meu pensar e agir em torno do tema formação de professores do ensino médio e o sucesso escolar do aluno.

A imersão na Educação Básica obtida através da atuação à frente da Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica - CODEB (Diretoria Regional de Educação – DIREC-30 - Guanambi), a experiência interessante como formador e coordenador do Programa Parâmetros Curriculares em Ação, na região de Guanambi e Caetité, a participação no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, como professor formador, contribuíram de forma significativa para refletir acerca da prática educativa e o papel da formação docente. O PARFOR criado pelo Ministério da Educação é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Segundo o MEC, o plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas.

A atuação como professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XVII), durante oito anos, no curso de Pedagogia e, mais recentemente, na UNEB – Campus VI – Caetité, que possui seis licenciaturas, dentre elas, a licenciatura em Matemática, na qual ministro as disciplinas pedagógicas, uma vez que sou formado em Pedagogia, tem proporcionado situações ricas de aprendizagens, reflexões e inquietações sobre o fazer docente.

Essa trajetória de formação e atuação profissional fortemente ligada à Educação Básica, ao Ensino Superior, e ao processo de formação inicial e continuada de professores impulsiona-me a estabelecer uma ação investigativa nesta área, conforme questão de pesquisa abaixo descrita.

Como eixo norteador, a presente investigação toma em sua centralidade a seguinte questão de pesquisa: o processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para sucesso escolar do aluno.

Essa questão de pesquisa foi delineada a partir da reflexão acerca da minha própria trajetória educativa como aluno de escola pública, trabalhador e aluno do turno noturno. No decorrer desse percurso educativo, passei por experiências de reprovação, evasão escolar, defasagem idade-série e suplência.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição do processo de formação do professor do ensino médio para o sucesso escolar do aluno. Além disso, tem como objetivos específicos discutir os processos formativos do professor do ensino médio, investigar e discutir o sucesso escolar do aluno do ensino médio na ótica professor, analisar a relação dos alunos com o saber e com o desejo de saber na perspectiva do professor.

A decisão de investigar o processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno encontrou forte motivação no momento em que passei a atuar na condição de Coordenador de Desenvolvimento da Educação Básica da extinta Diretoria Regional de Educação de Guanambi – DIREC 30, órgão intermediário entre as escolas estaduais da Micro-Região de Guanambi e a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

Atuei na Coordenação de Desenvolvimento da Educação Básica (CODEB) no período de 2007 a 2009, tendo como função precípua realizar o acompanhamento pedagógico em 30 escolas estaduais distribuídas em 11 municípios, a saber: Guanambi, Candiba, Pindai, Sebastião Laranjeiras, Palmas de Monte Alto, Matina, Urandi, Iuiu, Malhada, Carinhanha e Feira da Mata. Ao longo desse período de atividade na CODEB o número de escolas foi diminuindo em função do processo de municipalização do Ensino Fundamental, extinção ou fusão de algumas Unidades Escolares.

O acompanhamento pedagógico era realizado diretamente nas escolas ou na sede da DIREC, através de reuniões com professores, alunos, funcionários, pais de alunos e com a direção escolar. Era mais comum o encontro com os docentes e a direção escolar, sendo que em algumas ocasiões conseguíamos trabalhar com todos os segmentos ao mesmo tempo.

A SEC exigia e incentivava que a DIREC se fizesse presente nas escolas no intuito acompanhar pedagogicamente, diagnosticar as dificuldades enfrentadas e

conhecer as estratégias utilizadas pela comunidade escolar para resolver tais dificuldades. Nesses encontros de planejamento e acompanhamento pedagógico, passamos a saber que as unidades escolares que ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentavam questões relativas à aprendizagem da leitura e escrita, conteúdos básicos de matemática, das ciências, além de problemas que envolviam indisciplina, evasão, repetência e defasagem idade série.

No ano de 2007, a SEC – Ba que na ocasião tinha o professor Miguel Arroyo como consultor pedagógico, conclamou as DIREC e Unidades Escolares a atuarem a partir da temática “percurso educativo”, ou seja, as ações institucionais deveriam de forma precípua enfrentar um tema que envolve interrupções da trajetória escolar dos alunos e fracasso escolar. Tratar de percurso escolar significa lidar com situações que envolvem evasão, reprovação, defasagem idade-série, currículo, avaliação, planejamento, ensino e aprendizagem, a educação como direito subjetivo, inalienável, a formação de professores, dentre outros aspectos.

Assim sendo, o desejo de investigar o processo de formação de professores do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno está enraizado no “chão da escola”, no olhar que lancei sobre a minha própria trajetória escolar, além da minha trajetória profissional e acadêmica, que vem me proporcionando um efetivo envolvimento com a formação de professores, prática pedagógica e ensino-aprendizagem, questões essas que estão ligadas ao sucesso escolar dos alunos.

Neste período em que atuamos na DIREC 30 – Guanambi - BA, tivemos também a oportunidade de participar da organização e da realização de um conjunto de conferências municipais, intermunicipais de educação, a conferência regional de educação e a conferência estadual de educação, sendo que todas elas tinham um caráter preparatório para a conferência nacional de educação – CONAE 2010, realizada em Brasília.

Neste contexto se faz pertinente ressaltar a participação nesse conjunto de conferências preparatórias da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), uma vez que elas também me proporcionaram um contato direto com os sistemas municipais de educação, com o conjunto de escolas da Micro-Região de Guanambi, gestores, docentes, alunos, pais, entidades de classe, ONG, movimentos sociais, partidos políticos, enfim, com toda a sociedade civil organizada. Desse contato direto, surgiram dados, informações, demandas, propostas, estratégias de enfrentamento das questões educativas no âmbito regional, que impulsionaram a pesquisa realizada.

A relevância acadêmica da temática investigada está lastreada num contexto concreto, no qual o pesquisador começa a construir informações que vão demonstrar e necessidade real de se compreender o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar, que se ancoram, se interligam com a trajetória escolar de alunos e as questões disso decorrentes.

Alguns indicadores, apresentados a seguir, oferecem-nos uma dimensão do acesso, da permanência e do sucesso dos educandos no processo educativo. Esses indicadores são importantes também para contextualizar a pesquisa em curso. Os dados da educação brasileira, segundo o Documento Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), apontam que, ainda havia cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas, e que em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%.

É baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização. Em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3%. Esses dados contidos no Documento Referência - CONAE 2010 fornecem um retrato da educação brasileira atual e apontam a necessidade urgente de políticas públicas educacionais que alterem esse estado de coisas.

A taxa de escolarização das crianças de sete a quatorze anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%. Todavia, a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica, fato que dificulta o sucesso escolar e o estabelecimento de um percurso educativo sem rupturas. Cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio. (CONAE, 2010)

Segundo Gentili (2003), no contexto da complexa constituição histórica dos estados nacionais latino-americanos, os sistemas educacionais foram se desenvolvendo em velocidades diferentes. Ele assegura que foram constituídos circuitos educacionais altamente segmentados e diferentes, ou seja, no tipo de população que atende nas condições de infraestrutura e de exercícios da função docente. Esse fato tem gerado um atendimento educacional, no qual a norma tem sido a de oferecer uma educação pobre aos pobres e uma educação de excelência para as elites.

Gentili denuncia a existência, na educação brasileira, de processos de “exclusão includente”. Ou seja, os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde

que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas. Nesse sentido, a qualidade do direito à educação está condicionada à quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela.

De acordo com essa lógica, significa que a ampliação do acesso e da permanência em um sistema educacional, com estrutura segmentada e diferenciada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam também sendo diferenciadas. O processo de exclusão includente vivenciado pela educação brasileira assenta-se no pressuposto de que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização. Nessa perspectiva Gentili (2003) é taxativo, ao afirmar que isto sempre foi assim na América Latina e que o enfraquecimento dos obstáculos que impediam o acesso à escola não representou o fim das barreiras discriminatórias, havendo apenas o seu deslocamento para o interior da instituição escolar. Trata-se de um verdadeiro “apartheid escolar” que vem se agravando pelas políticas de ajuste no campo educacional brasileiro, nas décadas anteriores.

Uma vez realizada a definição do que esta pesquisa se propôs a investigar, o pesquisador depara-se com outro desafio significativo, ou seja, desenvolver a pesquisa, estabelecer os procedimentos e técnicas que devem ser utilizados para atingir os resultados almejados. Por isso, precisamos determinar antes o que pesquisar e depois como fazê-lo.

A pesquisa aqui apresentada se pauta numa abordagem majoritariamente qualitativa, visto que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Essa abordagem concebe análises mais profundas em relação ao elemento que está sendo estudado – o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno.

Assim como as teorias, o método representa uma questão *sine qua non* para o processo de investigação nas ciências sociais e humanas. O método pode ser definido como um caminho para se chegar a um determinado fim.

Do ponto de vista da organização metodológica, este estudo tem duas referências fundantes. Primeiramente, pauta-se na “Epistemologia Qualitativa”, na perspectiva proposta por González Rey (2015), para quem o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa. Depois, também fundamenta esta pesquisa um dispositivo da Epistemologia Qualitativa elaborado por Nunes (2011) denominado de “conversas

interativo-provocativas”. A partir dessas duas referências, estamos articulando para enfretamento metodológico do presente estudo a realização de instrumento de produção de informações, o qual denominamos de “conversas maiêutico-provocativas”, buscando como base inicial a segunda parte do Método Socrático, denominada de Maiêutica.

Em outras palavras, tomando como referência teórico-metodológica, a Epistemologia Qualitativa de González Rey e as conversas interativo-provocativas de Nunes, desenvolvemos a pesquisa, portanto, por meio de um instrumento investigativo, através do qual buscamos produzir dados e informações acerca do objeto de estudo; no caso, o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno.

O referido instrumento de pesquisa, aqui proposto, denomina-se conversas maiêutico-provocativas. Ressaltamos que o conhecimento novo é gestado sempre num processo de interação com o conhecimento instituído. Sabemos que em pesquisa acadêmico-científica o saber novo gera-se em comunhão como saber “velho”.

Baseado na Maiêutica socrática, o instrumento delineado para esta pesquisa pretendeu ajudar o pesquisador e os participantes da pesquisa a desentranhar o que têm no espírito, distinguindo-se o que a nossa alma venha a parir é uma quimera ou uma realidade. É dessa forma que pensamos ser possível perscrutarmos o processo de formação do professor do ensino médio e a sua contribuição para o sucesso escolar do aluno, que constitui o cerne da investigação acadêmico-científica que estamos realizando.

As “conversas maiêutico-provocativas”, portanto, retomam os pressupostos desenvolvidos por Gonzalez Rey (2015) e retomados por Nunes (2010) de que as informações resultantes do processo de pesquisa (ou os achados da pesquisa) são fruto de elementos centrais: a provocação para que a informação se produza e a interação entre pesquisador e pesquisado como propulsores dessa provocação. Nesse sentido, nas conversas maiêutico-provocativas, como instrumento do presente estudo, utilizamos um roteiro de questões que, tal como na maiêutica socrática, provocou os participantes da pesquisa a construir as informações empíricas aqui apresentadas e analisadas.

O presente texto estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata da formação inicial e continuada de professores. Neste estudo, compreendemos a formação inicial como pré-requisito para o ingresso na carreira e a formação

continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e da vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Neste capítulo, tratamos, ainda, do ensino médio enquanto a etapa final da educação básica e da formação de professores para o ensino médio de forma específica. No capítulo II, discutimos o sucesso na escolarização, abordando estudos e pesquisas que favorecem uma melhor compreensão teórica acerca dessa temática.

O capítulo III, por sua vez, descreve todo o processo metodológico, através do qual construímos as informações necessárias para uma melhor compreensão do objeto delineado. Tendo como referência a “Epistemologia Qualitativa” (GONZÁLEZ REY, 2015), para quem o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa e as conversas “Interativo-Provocativas de (NUNES, 2010) articulamos as “Conversas “Maiêutico-Provocativas”, buscando como base inicial a segunda parte do Método Socrático, denominada de Maiêutica.

O quarto capítulo se destina à apresentação, discussão e análise dos dados e informações construídas a partir da pesquisa empírica. Esta parte do estudo trata do sucesso na escolarização, da relação com o saber e forma escolar. A fim de estabelecer uma melhor compreensão das informações construídas através das conversas maiêutico-provocativas, estabelecemos seis blocos de discussão, a saber: a finalidade social da escolarização, perfil dos alunos, o papel do professor face à finalidade social da escolarização, as condições de trabalho do professor e atuação didática, concepção de um trabalho escolar bem-sucedido, processos formativos e sucesso escolar dos alunos. A análise das informações foi feita tendo como referência a fala das cinco professoras participantes da pesquisa e de estudiosos dessas temáticas. Por fim, apresentamos as nossas conclusões acerca do objeto de pesquisa e o conjunto de referências nas quais se pautou teoricamente o estudo.

Para nós, o sucesso escolar se consubstancia e se corporeifica no ato de aprender mais e melhor, uma vez o aluno vai à escola para aprender, para melhor se capacitar para os desafios de um mundo que exige cada vez mais competências e habilidades do sujeito. O sucesso escolar se revela quando há apreensão de conhecimento e também a construção de novos saberes, tendo a escola como lócus privilegiado de reflexão acerca da realidade em que vivemos, do mundo concreto que está a nossa volta. Pensamos o sucesso escolar como algo que oportuniza a muitas

peças, a ruptura com suas limitações que as impedem de superar suas carências, inclusive financeiras. Na escola muitos cidadãos têm encontrado os mecanismos ou tem se instrumentalizado para o enfrentamento dessas limitações. Consideramos o sucesso escolar como apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, aquisição de capital cultural e a criação novos conhecimentos, fato que demonstra que as instituições escolares estão conseguindo cumprir a sua função social. Sustentamos, ainda, que a ideia de que o sucesso na escolarização pode ser entendida numa perspectiva de desempenho dos alunos, da escola como espaço de aprendizagem e do sistema educacional no seu conjunto. O processo formativo do professor é o elemento primordial para uma escola bem sucedida, uma vez que é o professor que conduz, que faz a mediação entre os alunos e o saber. A formação é crucial, é fundamental. A ausência de qualificação, de um processo de formação, ou uma formação inadequada, significa a gota d'água para o fracasso escolar total. Há um grande reconhecimento da importância do processo formativo por parte das docentes, mas a formação ofertada pelo Estado não tem ocorrido no nível esperado, sendo que na trajetória de formação dos professores tem prevalecido uma busca individual pela qualificação.

1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

O processo de formação de professores se insere numa perspectiva que assegura a educação como direito, que afirma a escola pública como espaço desse direito, considera o educador e o educando como sujeitos centrais do processo pedagógico e que almeja a efetivação de uma educação de qualidade social. Concebemos a formação docente como um mecanismo importante no que tange a permanência dos estudantes na escola com dignidade, pois os mesmos projetam uma trajetória escolar mais significativa, quando percebem e reconhecem que estão aprendendo e que os seus direitos estão sendo respeitados.

Esta pesquisa tem como questão central a preocupação em torno do processo formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno, tomando a noção de formação como um ato contínuo desencadeado na formação inicial e que prologará por todo o período de exercício docente, através da formação continuada. Entendemos que a formação inicial articula-se com a formação continuada, num movimento que envolve todas as licenciaturas.

Neste estudo, compreendemos a formação inicial como pré-requisito para o ingresso na carreira, e a formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e da vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência.

A garantia de um itinerário formativo de qualidade e que favoreça o sucesso dos alunos, envolve muitos aspectos complexos e complementares do processo de escolarização, dentre eles, a formação docente. Essa perspectiva é corroborada na apresentação da Revista FAEEBA (2003), ao afirmar que o tema formação do educador engloba uma ampla variedade de aspectos. Em seu estudo, Tezani (2003) considera que o sucesso escolar encontra, na formação de professores, um dos caminhos possíveis na construção de uma educação escolar de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros.

Na concepção de Dourado (2013), a formação inicial é desejada como pré-requisito para o ingresso na carreira, por outro a formação continuada passa a ser

vista como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, que não se restringe a esta prática.

Vista dessa forma, a formação continuada insere-se como uma das estratégias para a valorização profissional, devendo contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior.

A educação continuada pode contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico. A ideia de formação permanente não é recente. De acordo com Gadotti (2001, p. 94), “seria preciso remontar a 600 anos a.C, mais exatamente a Lao-Tsé, para quem “ todo estudo é interminável.

Para Sampaio (2002, p. 23) “apesar de sujeitos do cotidiano escolar – alvo e sede das reformas educacionais – os professores continuam apenas sendo objetos delas, quando não réus, quando a eles é atribuído o fracasso das medidas reformadoras”. Esse processo de culpabilização e marginalização do professor pelo fracasso escolar é reforçado não apenas pelos governos, mas também pela academia.

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito pela “voz do professor” é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa de transformar a escola (GIROUX, apud SAMPAIO, 2002, 21). Mais do que isso, é condição *sine qua non* para que essa transformação ocorra, pois o “que fazer pedagógico”, só pode ser alterado, se o professor não negar o seu papel e proceder uma releitura dos fundamentos e do saber que dialogam com a sua prática.

A educação deve privilegiar o ser humano, a sua valorização, a sua grande capacidade de pensar, criar e recriar o conhecimento como forma de se fortalecer contra a exclusão social e a diminuição da pessoa humana. Diante disso, Souza (2003) enfatiza que é necessário que os professores em processo de formação e no exercício profissional tenham uma formação teórica sólida e que sejam capazes de entender o cotidiano da escola e da sala de aula.

Nesta perspectiva, quando a qualidade da intervenção do educador não se altera, o esforço de formação não foi útil, a não ser como elemento indicativo de que o processo de formação precisa ser repensado, uma vez que “o objetivo da formação é melhorar a qualidade da intervenção do educador, não apenas o seu discurso”

(BARRETO; BARRETO, 2005). A ação formativa é importante, pois na visão de (Romão 2005), é através dos saberes adquiridos nas relações historicamente determinadas que o educador constitui a sua identidade e os referenciais que apoiam o seu fazer educativo.

No percurso de constituição da identidade e de referenciais que alicerçam a fazer educativo, a formação permanente dos professores, se caracteriza como o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39). Ele insiste também que o “pensar certo”, condizente com uma prática docente crítica, envolve um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

O ato de formação o educador implica criar condições para que o sujeito se prepare filosófica e cientificamente e de forma efetiva para o tipo de ação que vai exercer. Além disso, afirma que o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, uma vez que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, através da meditação teórica sobre a prática, sendo que a sua constante atualização ocorre pela reflexão sobre os dados da prática, afirma Luckesi (2010, p. 28-29).

Entendemos que é através do ato de ensino que o professor se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos; que precisa superar e nessa situação ele aprende. Nesse sentido, Pinto (2005) afirma que a condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. Gadotti (2001) confirmando a ideia anterior, compreende que o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar, sem renunciar ao risco de apontar um caminho. É por tudo isto, que Arroyo (2004) é enfático ao afirmar que o trabalho docente carrega consigo algumas necessidades básicas e permanentes, sendo que uma delas é a formação continuada e/ ou permanente.

O destaque da formação docente no debate político-pedagógico é também confirmado por Macedo (2003), entendendo que a identidade profissional de uma categoria é definida, entre outros fatores, pela existência de formação inicial e continuada específicas.

Acreditamos, assim como Weisz (2003) que o professor na atualidade deve ser capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a alunos nas situações e níveis formativos; reais em que eles se encontram, cujos percursos de

aprendizagem precisam ser conhecidos pelo docente, posto que a função precípua do ensino não é a mera transmissão do saber, mas uma cultura que possibilite uma melhor compreensão da nossa condição, ajudando-nos a viver, além de favorecer um modo de pensar aberto e livre. Morin (2010).

No trabalho desenvolvido por Santos e Terrazan (2007), as discussões sobre o processo de formação de professores emergem focando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que devem buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, como a necessidade de os sistemas de ensino oportunizarem aos professores, já em exercício da profissão, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho. Nessa linha de pensamento, Santos (2003) aponta que as iniciativas de aprimoramento docente, quase sempre, partem do pressuposto que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como metodológico. E por isso investem na estruturação de atividades que enfatizam um determinado referencial teórico, ou mesmo, a mistura de diferentes correntes teóricas.

A formação de professores pensada a partir da ótica da diferença, pode ser compreendida sob a máxima grega: “Converte-te no que tu és”. (FELDENS; BORGES; 2010) converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente. Significa vencer-se, superar-se, ‘ir além de si’, subir sob sua própria cabeça”. Para que se consiga constituir como um professor tem-se que ir além das formações didáticas e teóricas, tem que caçar-se a si mesmo.

Tomemos aqui, ao menos parcialmente, as contribuições da Filosofia da Diferença tal como proposta por (FELDENS; BORGES; 2010) que nos convida a privilegiar a mobilidade do que acontece no dia-a-dia enquanto constantes aprendizes. Segundo essa visão, assim como na vida, a diferença vem nos inquietar, nos instigar a misturarmos com o desconhecido, com o não sabido, com o não vivido ainda, para que assim possamos produzir algo novo, singular, nossa diferença, “acima de nossas próprias cabeças”. Coadunando com essa visão, Hardt (2006) afirma que aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada.

Continuando a reflexão acerca da formação de professores, nos remetemos aos trabalhos de Nunes (2006) e Duarte (2012). Aqui temos a afirmativa de que há uma diversidade de termos usados como sinônimo de formação continuada, como por exemplo, treinamento, capacitação, reciclagem etc; cujo significado expressa

diferentes práticas formativas. Em seu estudo, Nunes (2006) parte da ideia de desenvolvimento profissional e chega ao conceito de desenvolvimento docente, considerando mais amplo que o anterior, por se referir a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. Em consonância com essas autoras, optamos pela expressão formação continuada, porque mantém a ideia de permanência, amplitude e se insere como elemento de desenvolvimento profissional.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento contínuo de professores tem sido cada vez mais intensa. Para atuar nas sociedades contemporâneas, que vêm passando por imensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação. Aguiar (2006) explica que nesse contexto, as exigências para com o professor se multiplicam. É possível observar que há uma necessidade de aprofundar os conhecimentos para poder desenvolver seu papel social como professor, uma vez que o contexto social cobra desse profissional competência técnica, política e teórica.

É perceptível que o professor só terá condições de contribuir para as mudanças sociais se for capaz de integrar na sua formação e na sua prática os determinantes sociopolíticos e técnicos que caracterizam a sua atividade profissional.

Temos a compreensão de que um professor motivado, com uma formação sólida, com condições de trabalho adequada e envolvido em um processo de formação contínua que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade. Concordando com Aguiar (2009), devemos pensar a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras.

A partir desse entendimento, a formação dos profissionais da educação, em especial a formação dos professores, tem lugar de destaque, uma vez que em seus ombros recai parte da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Mas, infelizmente, esse destaque não vem acompanhado do justo reconhecimento do papel que desempenham nos processos de ensino-aprendizagem, como demonstram as precárias condições em que se realiza a sua prática profissional em boa parte do território nacional.

1.1 Formação de professores para o ensino médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN), promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, no título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino e no Capítulo I – da Composição dos Níveis Escolares, estabelece em seu art. 21 que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com o Capítulo II da citada lei, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDBEN no art. 26 define que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na seção IV o ensino médio é definido como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O ensino médio ainda está em fase de expansão no país. A LDBEN previa que, progressivamente, esse nível passasse a ser obrigatório como acontece com o ensino fundamental. Hoje, através da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esse nível de ensino é de prioridade dos estados, segundo determina a LDBEN.

Apesar de ser visto por muitos apenas como um estágio de aperfeiçoamento para o exame vestibular, o ensino médio tem como objetivo maior a formação geral do aluno e sua preparação para o trabalho e para a cidadania. Nesse sentido, ele pode ser ofertado em associação com o ensino técnico, por meio de cursos que capacitem para o exercício de uma profissão específica, na Educação Profissional.

Uma característica marcante do sistema educacional brasileiro é a dualidade estrutural que, embora sofra metamorfoses, permanece inalterada na história da educação brasileira e tem como ponto de origem a própria cisão de classe existente na sociedade. Melo (2006) afirma que a superação dessa dualidade estrutural é a utopia que ainda alimenta muitos educadores. Analisando a história do ensino médio e a educação profissional no país pode-se identificar a presença de avanços e recuos em vários momentos.

O estudo de Guimarães (2005) destaca que, por um lado, apresentava-se uma concepção pedagógica conservadora que propunha para o ensino médio uma escolarização clássica. Já para o ensino técnico, esta corrente propunha a preparação vocacional para o trabalho, de forma instrumental e no ambiente do trabalho. Do outro lado apresentava-se uma concepção pedagógica vinculada a uma perspectiva dialética gramsciana, que defendia prioritariamente a educação política das classes trabalhadoras, insistindo numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos dos cidadãos. Segundo Costa (2011), o ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar as elites para o ensino superior. Apresentando uma natureza propedêutica e uma oferta limitada perdurou até 1930, quando se instala no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ela, a escolarização atrelada à profissionalização.

Marchand (2007), ao analisar a afirmação do direito ao ensino médio na legislação brasileira, desde o período imperial à atualidade, afirma que até a elaboração da Constituição de 1988, a legislação nacional omitiu a afirmação desse direito ou ofereceu débeis garantias para tal afirmação, delimitando sua elitização.

Nas investigações de Giovinazzo-Jr. (2015) vimos que as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para definir ou caracterizar o Ensino Médio, possuem poucas chances de serem solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada

no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola.

Este mesmo autor, considera que ainda predomina, no Ensino Médio, a ênfase na chamada formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. Analisando a reforma do Ensino Médio nos anos 1990, ressalta-se que a mesma não mexeu com os mecanismos de seleção social do sistema de ensino, que continua reproduzindo a separação entre dois grupos de escola: aquelas para os pobres e aquelas para as classes médias.

Após esse breve retrospecto acerca do ensino médio, faz-se necessária uma reflexão sobre a formação do professor que atua neste nível de ensino. Apesar do amplo debate que vem se desenvolvendo nos últimos vinte anos sobre a formação de professores para o ensino médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente.

Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre os quais há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino (KUENZER, 2011). Segundo Kuenzer, alguns estudos vêm apontando dificuldades em relação à formação de professores de ensino médio de educação geral, o problema se agrava com a proposição de Lei nº 11.741/2008, da modalidade que integra ensino médio e educação profissional.

A preocupação do referido trabalho se volta para a problemática da determinação de necessidades formativas de professores que atuam no Ensino Médio considerando os novos Projetos Pedagógicos que têm como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para esse nível de escolaridade.

A partir do estudo dessas necessidades podem ser pensados processos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos (as) professores (as), segundo as novas referências que norteiam esse processo.

Analisando a reforma do Ensino Médio nos anos 1990, ressalta-se que a mesma não mexeu com os mecanismos de seleção social do sistema de ensino, que continua reproduzindo a separação entre dois grupos de escola: aquelas para os pobres e aquelas para as classes médias.

Castro (2007), ao fazer uma análise dos relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aponta para o baixo rendimento dos alunos e denunciam o

estado crítico do ensino fundamental brasileiro, no qual grande número de alunos abandona a escola sem chegar a ser alfabetizado ou avança nas séries da educação básica sem apresentar o desempenho cognitivo esperado. Assim sendo, acirram-se as discussões em torno da formação de professores e do nível de titulação desejado para o professor da escola básica.

No diz respeito aos processos formativos do professor do ensino médio, as informações construídas apontam para uma ausência. No momento em que fomos demandados a realizar o levantamento do tipo estado da arte, constatamos que o tema voltado para a formação do professor do ensino médio apresentava pouquíssimas produções acadêmicas nesta área, fato que nos surpreendeu e de certa forma trouxe nível de dificuldade no sentido de melhor conceituar essa temática. Essa ausência foi constatada também no campo de pesquisa, durante as conversas maiêutico-provocativas que foram estabelecidas com as docentes que aderiram à pesquisa.

De acordo com as docentes, o processo formativo do professor é o elemento primordial para uma escola bem sucedida, uma vez que é o professor que conduz, que faz a mediação entre os alunos e o saber. A formação é crucial, é fundamental. A ausência de qualificação, de um processo de formação, ou uma formação inadequada, significa a gota d'água para o fracasso escolar total. Há um grande reconhecimento da importância do processo formativo por parte das docentes, mas a formação ofertada pelo Estado não tem ocorrido no nível esperado e que na trajetória de formação dos professores tem prevalecido uma busca individual pela qualificação.

2 SUCESSO NA ESCOLARIZAÇÃO

O sucesso escolar não se limita ao desempenho do aluno. Esta questão envolve a garantia do direito à educação, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade do conhecimento; bem como, a consolidação de condições dignas de trabalho e de estudo, formação e valorização dos profissionais da educação. A formação docente exige o reconhecimento do protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional.

A escola e todo sistema educacional devem se empenhar para oportunizar ao aluno experimentar o sucesso. A concepção de sucesso escolar nos mostra que o aluno busca aprender através de ações afirmativas, que reforcem nele, a autoconfiança e a certeza de que sabe e que pode saber mais.

Segundo Costa (2013), o sucesso escolar é um tema que começou a ser pesquisado mais intensamente no Brasil a partir da década de 1990. As pesquisas buscam estudar casos de sucesso escolar improvável no Brasil. Investigam as formas de ingresso e permanência de sujeitos das classes populares, por meio de estratégias familiares e pessoais de escolarização.

Os resultados indicam que o sucesso escolar desses sujeitos deve-se a aquisição de capital cultural adquirido, principalmente na rede durável de relações constituídas na escola. No mais, as suas trajetórias são marcadas pelo esforço, pela prática de leitura e pelo desejo de um destino diferente do comum nos meios populares.

O Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente ao período 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) destacam que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. Sem dúvida esse processo de democratização se inicia com o acesso, mas é condição *sine qua non* garantir que todos os que ingressam na escola tenham condição de nela permanecer, com sucesso.

A democratização da educação, assim como o direito à educação, se amparam no tripé acesso, permanência e sucesso escolar, sendo este último, reflexo da qualidade social, que, na compreensão de Portela, Moura e Bastos (2000, p. 365), “significa assegurar a todos os alunos aprendizagens significativas, sintonizadas, em conteúdo e processo, com as demandas atuais”. Essas autoras não estão falando de qualidade no abstrato, uma qualidade qualquer. Trata-se de uma qualidade que é

capaz de assegurar direitos, que atende às demandas dos sujeitos que buscam os espaços educativos, dos que estão na escola. Para Libâneo,

Do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo. Alguns autores vêm adotando a expressão “qualidade social da educação”. (2011, p. 61) (Grifo do autor)

Ainda segundo Libâneo (2011), o conceito de qualidade social é composto por requisitos de cidadania, participação e direitos sociais. Além disso, ele entende que tem grande importância a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. Assman (1995 apud LIBÂNEO, 2011, p. 62) faz um alerta incisivo: “se todas as demais condições necessárias melhorarem mas os alunos não aprenderem mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação”.

No Documento-Referência da CONAE 2010 temos a assertiva de que sucesso escolar não se limita ao desempenho do aluno. Esse processo significa a garantia de uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Implica também a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação.

O aluno vai à escola para aprender, a fim de melhor se capacitar para os desafios de um mundo que exige cada vez mais competências e habilidades do sujeito. O ser aprendente vislumbra na escola uma das formas de apreender o conhecimento e as fantásticas descobertas que a humanidade foi e é capaz de realizar, tornando-se, portanto, construtor de novos saberes. Busca-se a escola como espaço privilegiado de reflexão acerca da realidade em que vivemos, do mundo concreto que está a nossa volta. O poeta Johann Wolfgang Von Goethe, afirmou que quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta, vive na sombra, à mercê dos dias, do tempo (GAARDER, 1995)

Nessa ótica, Freire (1996), ao tratar sobre os limites e as possibilidades da educação, afirma que ela não pode tudo, mas algo pode fazer. Imbuídos deste espírito é que nós educadores devemos processar uma educação que sirva ao sucesso, a inclusão social, que prefere a “ética universal do ser humano”, como contrapartida a ética menor do mercado, excludente e perversa. Portanto, a educação deve privilegiar o ser humano, a sua valorização e a sua grande capacidade de pensar, criar e recriar

o conhecimento como forma de se fortalecer contra a exclusão social e a diminuição da pessoa humana.

Nesse sentido, o processo educativo deve privilegiar a construção de conhecimento, a aprendizagem, a autonomia, o desenvolvimento de competências, capacidades e de uma consciência crítica da realidade na qual está inserido o educando. O conceito de competência é aqui entendido na perspectiva de Perrenoud (1999), para quem competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Todo e qualquer ser humano necessita de educação de qualidade, precisa munir-se de instrumentais, apropriar-se de conhecimentos, métodos e técnicas, que, apesar a ampliação do acesso à escola nas últimas décadas, ainda não atingiu a totalidade das pessoas, de tal modo que, ainda não se pode falar, no Brasil, em universalização da educação; esta ainda se restringe a uma parcela da população, mesmo em idade escolar.

O acesso pode até ter avançado, mas a permanência ainda é um grande entrave, sobretudo, por conta das condições econômico-financeiras de boa parte da população, que tem de se dedicar ao mundo do trabalho em concomitância com o seu tempo de escolarização. Apesar disso, os brasileiros têm estudado e aprendido mais. A conclusão faz parte do relatório Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012, divulgado pelo Ministério da Educação - MEC De acordo com esse relatório, em todas as faixas etárias, os dados apontam crescimento constante nas taxas de frequência, com destaque na faixa de 4 e 5 anos, de 55% em 2001 para 79,1% em 2012. Também indicam a universalização do acesso, com 98,3% das crianças de 6 a 14 anos frequentando a escola.

A permanência na escola também aumentou no período, em todas as faixas. O dado revela que está cada vez maior a proporção de estudantes com escolaridade adequada para sua idade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, 77,4% das crianças de 12 anos têm, pelo menos, quatro anos de estudo. Em 2001, essa proporção era de 68,8%. O aumento nos anos de estudo, a queda no analfabetismo e a melhoria na qualidade do ensino também receberam destaque na publicação. Para aferir a qualidade, o Inep criou o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). O indicador é calculado a cada dois anos, levando em conta o desempenho do estudante em avaliações nacionais e as taxas de aprovação.

Ressalta-se, aqui, a importância da escola, enquanto arena política, local de aquisição sistemática do saber, espaço de luta e formação de visão crítica do mundo, não deve arrefecer no cumprimento de tão importante tarefa, sobretudo, quando inserida em setores da população secularmente discriminados e alijados social e economicamente, como no caso do Brasil e demais países em desenvolvimento.

A escola tem sido ao longo de sua existência, um instrumento que oportuniza a muitas pessoas a ruptura com suas limitações que as impedem de superar suas carências, inclusive financeiras. Na escola muitos cidadãos têm encontrado os mecanismos ou tem se instrumentalizado para o enfrentamento dessas limitações.

Ressaltamos, nesse contexto, a relevância da educação. O papel que deve desempenhar na formação dos membros dos grupos sociais. Todavia, o que vemos é que a educação escolar, por vezes não consegue realizar um trabalho educativo que leve o educando ao sucesso, ou seja, apropriar-se dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e muito menos criar novos conhecimentos. Existe, portanto, um conjunto de fatores que contribuem negativamente para que determinadas instituições escolares não cumpram a sua função social.

Para Arroyo (2011) ainda prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais.

No trabalho de Carvalho (2009) são analisadas as possíveis causas que levam um aluno a ser uma pessoa considerada de sucesso escolar, categorizando-se os cinco principais fatores que são considerados básicos para que um aluno obtenha sucesso, a saber: a) família; b) professores/escola competente; c) auto-estima do aluno/força de vontade; d) saúde geral do aluno e e) recursos econômicos. O referido estudo Carvalho (2009) considera que ser um aluno de sucesso, é ser alguém que conseguiu satisfazer as suas necessidades em vários níveis, em sintonia com os termos propostos por Maslow (1947) em sua representação da hierarquia das necessidades do homem.

O sucesso escolar pode ser entendido a partir de dimensões extracurriculares e intracurriculares, que envolvem aspectos como o *status* social da escola, seleção de alunos, baixa rotatividade de alunos, professores e alunos na escola, infraestrutura adequada, apoio pedagógico, qualificação dos professores, pais presentes na escola

e na vida escolar do filho ANDRADE; RAITZ, 2012). Esse resultado foi obtido em estudo que envolveu duas escolas públicas, uma do estado do Paraná e outra de Santa Catarina, que alcançaram, por exemplo, bons índices no IDEB, avaliação realizada em 2009 nas escolas públicas.

O documento do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social que trata das Desigualdades na Escolarização no Brasil (Relatório de Observação nº 04) Brasil (2011) assegura que a aprendizagem no que diz respeito à leitura e à escrita, a média de anos de estudo da população que frequenta a escola; taxas de distorção idade-série e taxa de abandono precoce, isto é, das pessoas entre 18 e 24 anos com menos de onze anos de estudo e que não frequentam escola; são indicadores importantes para compreender a permanência e sucesso na escolarização.

O referido Relatório de Observação aponta que os indicadores educacionais de maneira geral avançaram, porém, o ritmo de melhoria é muito lento tanto nas mudanças nas diretrizes e tecnologias educacionais quanto na criação das condições necessárias para que efetivamente tenhamos educação de qualidade, como valorização e formação dos trabalhadores na educação, infraestrutura, gestão, compatibilização e colaboração entre os sistemas educacionais federal, estadual e municipal.

Além disso, o Relatório afirma que a escola que temos hoje é despreparada para formar pessoas para inserir-se na sociedade do conhecimento, pelo contrário, sua ação multiplica desigualdades na medida em que não é sistêmica, distribui desigualmente oportunidades, equidade de serviços educacionais, escolariza pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais, como leitura, escrita e matemática, elimina estudantes precocemente, entre outras características. No entanto, o Comitê Técnico da Equidade, responsável por esse Relatório entende que re-inventar a escola é um caminho que depende do envolvimento do conjunto da sociedade.

A investigação de Lima (2015) aponta que uma série de estudos converge para conclusões de que raça, etnia, gênero, *background* familiar, região e local de moradia constituem-se como fatores que influenciam a trajetória escolar e parecem orientar, em grande medida, o destino social de um número considerável de crianças e jovens do país. Além destes fatores, características relacionadas à escola têm efeito sobre o progresso do aluno no sistema educacional brasileiro.

Segundo o estudo supracitado, no Brasil, considerando que o ensino fundamental tem a duração de 9 anos e que o ingresso dos alunos nessa etapa deve ocorrer aos 6 anos, a expectativa é que todos os alunos concluam o ensino fundamental aos 14 anos e a educação básica aos 17, ao fim do ensino médio. No entanto, este horizonte parece estar longe de ser alcançado. De acordo com dados do Censo Escolar de 2013, divulgados pelo MEC, mais de 8,5 milhões alunos da educação básica encontram-se em atraso escolar de dois anos ou mais. Essa distorção decorre da entrada tardia no sistema de ensino, do abandono, da evasão escolar, mas, sobretudo da repetência. É um processo que evidencia a baixa qualidade da educação e de mecanismos de seletividade e reprodução social.

Na visão de Ferreira (2009) há espaço para uma série de providências de caráter político, pedagógico e social que podem ser adotadas, contribuindo, assim, com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e envolvendo os alunos em processos bem sucedidos de escolarização. Para esta autora, é necessário haver uma maior aproximação entre os conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos e as práticas educativas. Destaca-se também o investimento na formação continuada que efetive o exercício de reflexão dos professores sobre suas práticas com o apoio e mediação do coordenador pedagógico.

É perceptível que a educação nos planos macro-estruturais tenha avançado, todavia, ainda não se observe a concretização de mudanças mais efetivas no interior das escolas públicas que garantam acesso, permanência e a qualidade do ensino para a maioria das crianças e jovens.

No entender de Souza (2010), o fracasso escolar surge, para o aluno, da não relação que é estabelecida entre o sujeito e o saber. Conclui-se que, quando os atos educativos vivenciados entre professor e aluno produzem efeitos simbólicos, a transformação de um histórico de fracasso em uma história de sucesso escolar torna-se possível.

Numa investigação realizada na Escola Federal de São Paulo, Bandeira (2014) buscou compreender a produção do sucesso escolar. Esse estudo investigou de forma específica como o vestibulinho¹ do colégio produz uma seleção rigorosa a priori de um público altamente suscetível a ação pedagógica da instituição.

¹ **Vestibulinho** é um exame que visa a selecionar alunos através de seus conhecimentos anteriormente acumulados. Diferentemente do vestibular, costuma ser aplicado para ingressantes de escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico

Além disso, procurou interpretar como determinadas trajetórias familiares impulsionam os estudantes a constantes superações de si mesmo e a um alto investimento nas conquistas escolares.

A pesquisa em questão tentou conciliar duas abordagens sobre o sucesso escolar: de um lado, a interpretação a partir de fatores estruturais, como, por exemplo, a posição de classe, etnia e gênero; e de outro, as motivações e representações produzidas pelos agentes a respeito dos estudos e da própria história familiar.

A pesquisa de Trad (2009) teve como objetivo central investigar a experiência de escolarização de alunos provenientes das camadas populares no Colégio Estadual de Minas Gerais e analisar os mecanismos utilizados pelos indivíduos e pelas suas famílias para alcançarem o sucesso escolar.

O estudo procurou elucidar questões relacionadas às estratégias utilizadas pelas famílias desses alunos para o ingresso e permanência dos seus filhos na instituição, as formas de investimentos desses alunos no seu processo de escolarização, as influências do estabelecimento escolar na trajetória de vida e na trajetória acadêmica desses alunos.

Do referido estudo (TRAD, 2009) é possível depreender que a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este é um fator que não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. O estudo mostrou ainda que a instituição de ensino foi outro elemento que proporcionou condições favorecedoras de um percurso escolar bem sucedido para os participantes da pesquisa. Finalmente, pode se ver claramente que a trajetória de cada um desses ex-alunos foi um processo singular em que vários elementos se interconectaram para a promoção do sucesso escolar.

Em estudo intitulado “Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado Fernandes, Scaff e Oliveira (2013) discutem a política educacional engendrada na reforma do Estado, nos anos 1990, revelando contradições que colocam em questão o direito constitucional.

A referida pesquisa FERNANDES,SCAFF; OLIVEIRA (2013), constatou que a referida reforma da política educacional se fundamenta na gestão gerencial, incluindo-se neste contexto, as parcerias público privadas. Esse processo pode ser compreendido como a privatização na educação e apresentando, como resultado último, o trabalho docente avaliado pelo sucesso ou fracasso da escola pública.

Na concepção de Arroyo (2000) o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas.

Trata-se de uma política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está arraigada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. Arroyo defende que é preciso desescolarizar o fracasso escolar. Porém, isso não significa inocentar a escola, seus gestores, mestres, grades, currículos e processos de aprovação/reprovação.

Nesse estudo de (ARROYO, 2000) vimos que é urgente redefinir a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), para que possamos enfrentar o problema do fracasso e do sucesso escolar.

A partir dos estudos de Bahia (2002) é possível compreender que a preocupação com o fracasso escolar na rede pública de ensino há muito faz parte das discussões de teóricos e estudiosos da área. Por se tratar de um fenômeno perverso, analisam criticamente a repetência, a evasão e a conseqüente exclusão a que está submetida boa parcela das nossas crianças e jovens da escola pública.

Na busca de entendimento deste fenômeno foram construídas explicações da Psicologia que culpabilizava as crianças e suas famílias por meio da teoria da carência cultural (década de 1960), ou seja, as crianças eram vistas como culturalmente deficientes ou diferentes. Uma outra explicação de natureza extra-escolar culpabilizava a escola e os professores (década de 1970) com uma explicação de natureza intra-escolar.

Aliadas a estas questões, tivemos as influências das teorias crítico-reprodutivistas (década de 1980) que apresentavam a possibilidade de se pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade, entendendo que, como as instituições sociais exerciam dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes e estariam a favor desta ideologia, o que reforça mais ainda a ideia de uma escola injusta e excludente.

A década de 1990 caracteriza-se muito mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar do que pela busca para sua explicação, sendo aprofundadas as

discussões sobre a má qualidade do ensino ligada às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como consequência de uma política neoliberal excludente.

Como se pode perceber, o sucesso escolar é uma temática de relevante interesse para pais, estudantes, professores e instituições escolares. É importante compreender os fatores que influenciam o desempenho e o sucesso dos estudantes. São muitos os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como: os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino, as questões *curriculares* e a articulação das atividades, o contexto socioeconômico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao estudante.

A ideia de sucesso escolar pode ser entendida em dois sentidos. (Perrenoud, 2003). De um modo geral, associa-se ao desempenho dos alunos, ou seja, obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos. O sucesso escolar acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto. Assim sendo, são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou os que atingem melhor que os outros. Perrenoud acredita que existe uma relação direta entre esses dois níveis de sucesso.

Ademais, em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado.

A partir dessa compreensão é possível dissociar sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir. Pode-se então definir o sucesso educativo como sendo aquele que o partido, a junta militar ou a igreja no poder definem como tal. É preciso sublinhar que essa unanimidade autoritária na visão da educação está associada aos piores momentos da história humana. O sucesso educativo na visão de Perrenoud está relacionado com o conjunto de práticas educativas exercido pela sociedade, através de suas instituições. Assim sendo, a igreja, o partido, o sindicato, as associações, a junta militar, as ONG, acabam implementando uma ação educativa, a partir dos seus objetivos, estruturas e inserção social. Essa prática educativa exercida por esse conjunto de instituições distingue-se, portanto, do fazer educativo da escola, que está

mais voltada para ajudar o sujeito a se apropriar dos conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade. Nesta perspectiva, cabe a escola cobrir uma parte da ação educativa e nisto reside a ideia de sucesso escolar. À medida que a escola consegue cumprir bem a sua função social, favorecendo a aprendizagem e o acesso ao saber, ela torna-se capaz de proporcionar o sucesso escolar, segundo Perrenoud.

Por fim, defendemos que os debates sobre currículo, normas de excelência e os critérios de sucesso são legítimos, mas se desviam muito e frequentemente do essencial: a procura de uma escola mais eficaz e mais justa. Como vimos, a definição institucional do sucesso e das formas e normas de excelência escolar varia segundo os sistemas educacionais e, no interior de cada um, segundo as épocas.

Diante do exposto, compreendemos o sucesso escolar como sendo reflexo da qualidade social e um processo capaz de assegurar a todos os alunos aprendizagens significativas, direitos e o atendimento das demandas dos sujeitos que buscam os espaços educativos, daqueles que estão na escola.

Para nós, o sucesso escolar se consubstancia e se corporeifica no ato de aprender mais e melhor, uma vez o aluno vai à escola para aprender, para melhor se capacitar para os desafios de um mundo que exige cada vez mais competências e habilidades do sujeito. O sucesso escolar se revela quando há apreensão de conhecimento e também a construção de novos saberes, tendo a escola como lócus privilegiado de reflexão acerca da realidade em que vivemos, do mundo concreto que está a nossa volta.

Pensamos o sucesso escolar como algo que oportuniza a muitas pessoas, a ruptura com suas limitações que as impedem de superar suas carências, inclusive financeiras. Na escola muitos cidadãos têm encontrado os mecanismos ou tem se instrumentalizado para o enfrentamento dessas limitações.

Consideramos o sucesso escolar como apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, aquisição de capital cultural e a criação novos conhecimentos, fato que demonstra que as instituições escolares estão conseguindo cumprir a sua função social.

Sustentamos, ainda, que a ideia de que o sucesso na escolarização pode ser entendida numa perspectiva de desempenho dos alunos, da escola como espaço de aprendizagem e do sistema educacional no seu conjunto.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa tem uma abordagem majoritariamente qualitativa, visto que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Essa abordagem concebe análises mais profundas em relação ao elemento que está sendo estudado – o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno – e trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, aprofundando-se no mundo dos significados (MINAYO, 2008, p. 21)

Como afirma André (1995, p. 16), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais que se fundamentavam numa perspectiva positivista de conhecimento deveria continuar servindo de parâmetro para a investigação e o estudo dos fenômenos sociais e humanos. Na visão dessa autora, a pesquisa qualitativa propicia o estudo do fenômeno em seu transcurso natural.

Na visão de González Rey (2006, p. 27), a investigação qualitativa orienta-se essencialmente na construção de modelos compreensivos acerca do problema estudado. Neste sentido, a investigação representa um processo permanente de implicação intelectual do investigador, que pode definir novos rumos dentro da própria trajetória de pesquisa.

Ainda que nesta pesquisa façamos uma opção por uma abordagem majoritariamente qualitativa, concordamos com André (1995, p. 16) que qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas. Compreendemos ainda que devemos levar em consideração questões mais cruciais, tais como: a natureza do conhecimento científico e a sua função social, o processo de produção e o uso desse conhecimento, os critérios de avaliação do trabalho científico, os critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos, os métodos e os procedimentos de análise, entre outros aspectos.

Segundo Michaliszyn e Tomasini (2009, p. 13), a pesquisa, além de ser compreendida como tarefa fundamental de todo aquele que se dedica à ciência e ao ofício de ensinar, também é uma arte. Para Diez e Horn (2004, p. 17) a pesquisa é o fundamento, a atividade básica de toda e qualquer ciência, permitindo expressar, em forma de conhecimento, o mundo objetivo. Esses autores compreendem também que

a pesquisa é uma atividade teórico-prática que deve se empenhar em perscrutar a realidade histórico-social. Minayo (2008, p. 16) entende por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Para ela, a pesquisa alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Trata-se de uma atividade teórica que vincula pensamento e ação.

De acordo com Prestes (2008, p. 24), considerada em sentido amplo, a palavra pesquisa designa um conjunto de atividades que têm como finalidade descobrir novos conhecimentos, seja em que área ou em que nível for. Na acepção de Costa,

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. (2007, p. 104)

Até aqui, apresentamos a nossa compreensão sobre o significado da pesquisa, a sua relevância no contexto científico-acadêmico e societário. Fizemos de antemão, a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa, dado o objeto de investigação delineado, sem, contudo, estabelecer ou alimentar a velha querela entre o qualitativo e o quantitativo. Segundo Diez e Horn (2004, p. 24), realizada a definição do que se pretende investigar, o pesquisador depara-se com outro desafio significativo, ou seja, desenvolver a pesquisa, estabelecer os procedimentos e técnicas que devem ser utilizados para atingir os resultados almejados. Assim sendo, precisamos determinar antes o que pesquisar e depois como fazê-lo.

Diante da compreensão acerca da natureza do trabalho de investigação, buscaremos estabelecer a relação entre a pesquisa, o método e a produção do conhecimento. Na acepção de Diez e Horn (2004, p. 27) o resultado da pesquisa depende da escolha de um método, sendo que essa escolha vincula-se a uma perspectiva específica de se olhar e interpretar o objeto, o que se denomina de paradigmas, que geram modelos e modos mais ou menos explícitos, orientando o desenvolvimento posterior de pesquisas e a busca de soluções para os problemas.

Na concepção de Gil (2011, p. 18) as teorias são muito importantes no processo de investigação em ciências sociais, uma vez que proporcionam a adequada definição de conceitos e o estabelecimento de sistemas conceituais. Elas desempenham ainda significativo papel metodológico na pesquisa.

Assim como as teorias, o método representa uma questão *sine qua non* para o processo de investigação nas ciências sociais e humanas. O método pode ser definido como um caminho para se chegar a um determinado fim. (GIL, 2011; ANDRADE, 2003; MINAYO, 2008; MICHALISZYN; TOMASINI, 2009; JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996; PAULO NETTO, 2011). O método científico é definido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

3.1 Epistemologia qualitativa e conversas interativo-provocativas

Tendo como referência a “Epistemologia Qualitativa” (GONZÁLEZ REY, 2015), para quem o processo de construção da informação representa o momento mais difícil na realização da pesquisa qualitativa e as conversas “Interativo-Provocativas de (NUNES, 2011) estamos articulando as “Conversas “Maiêutico-Provocativas”, buscando como base inicial a segunda parte do Método Socrático, denominada de Maiêutica.”

Segundo González Rey (2015) o sentido subjetivo não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito. O sentido subjetivo ancora-se na qualidade da informação. Para ele, uma exigência do processo de construção da informação na perspectiva qualitativa, apoiada na Epistemologia Qualitativa, é o caráter ativo do pesquisador, sua responsabilidade intelectual pela construção teórica resultante da pesquisa.

Nunes (2011), concordando com González Rey (2015), entende que as conversas interativo-provocativas representam um meio adequado para que os sujeitos participantes da pesquisa expressem a sua subjetividade. Esse instrumento de produção e coleta de informações evidencia a expressão dos sentidos e o caráter provocativo das conversas. González Rey afirma que,

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-las no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. (2015, p. 126)

As conversas interativo-provocativas elaboradas por Nunes (2011) destacam a natureza interativa da conversa, aproximando-a da conversa que se estabelece no cotidiano. Esse instrumento de produção de dados e informações tem por objetivo a livre expressão dos sujeitos participantes da pesquisa, mesmo se tratando de uma

conversa com um roteiro semiestruturado, com temas a serem investigados. Nesse instrumento de pesquisa, existe uma atitude provocativa que orienta os rumos da conversa, buscando enfatizar as questões da pesquisa.

Além dos aspectos já mencionados, nas conversas interativo-provocativas, tanto os participantes da pesquisa, como o pesquisador, são sujeitos ativos desse processo, expressando de forma espontânea e reflexiva as suas impressões acerca do objeto de investigação. Nessa modalidade de pesquisa, é mister que os sujeitos da pesquisa sejam devidamente esclarecidos sobre o objeto de estudo; os objetivos e relevância social, acadêmica e científica da investigação. Esse procedimento favorece o envolvimento e, conseqüentemente, um maior comprometimento dos participantes com a investigação, através do fornecimento de informações e dados que venham garantir os resultados da ação investigativa.

Há uma natureza profundamente provocativa nas conversas interativo-provocativas que se revela através da verbalização por parte dos colaboradores da pesquisa. Esse processo, segundo Nunes (2011) possibilita a expressão das informações, a partir da qual o pesquisador poderá construir os sentidos que os participantes atribuem ao objeto em questão. Para esse autor, a verbalização representa a melhor forma ou caminho para que o sujeito se expresse sobre a temática investigada, apesar de que nesse procedimento os elementos não-verbais podem também ser considerados pelo pesquisador, uma vez que carregam sentidos e informações relevantes, que devem ser considerados pelo pesquisador.

Tanto para González Rey (2015) como para Nunes (2011) os sentidos não são algo que aparecem de forma direta e pontual nas conversas interativo-provocativas estabelecidas com os participantes do processo. Há uma dispersão na expressão da subjetividade dos sujeitos, provocada exatamente pelo roteiro semiestruturado, que se mostra um instrumento direcionador, mas que não aprisiona e nem limita a verbalização das pessoas que são construtoras desse movimento de produção da informação.

Nas conversas interativo-provocativas, há uma postura de confiança que garante o levantamento de informações necessárias para que o pesquisador leve adiante a prática investigativa. O pesquisador confia que o seu interlocutor, num processo de verbalização, expressará os sentidos, a sua subjetividade acerca do objeto que está sendo inquirido. Por outro lado, o colaborador informado das

finalidades da pesquisa e num clima de conversação próxima da cotidiana, expressará mais facilmente e com fidelidade as suas impressões sobre o tema investigado.

3.2 Conversas maiêutico-provocativas

Tomando como referência teórica e metodológica, a epistemologia qualitativa e subjetiva de González Rey e as conversas interativo-provocativas de Nunes (2011), estamos propondo um instrumento investigativo, através do qual buscaremos produzir dados e informações acerca do processo de formação do professor do ensino médio e sua correlação com a permanência e sucesso escolar do aluno, o qual se configurou como o nosso objeto de estudo e pesquisa.

O referido instrumento de pesquisa denomina-se Conversas Maiêutico-Provocativas. Ressaltamos que o conhecimento novo é gestado sempre num processo de interação com o conhecimento instituído. Sabemos que em pesquisa acadêmico-científica o saber novo, gera-se em comunhão como saber “velho”.

Sócrates (470-399 a.C.) tinha o hábito de conversar com todos, fossem velhos ou moços, nobres ou escravos, levando sempre em consideração o método do conhecimento. Considerado o patrono da Filosofia não deixou nada escrito, sendo que as ideias foram divulgadas por dois dos seus principais discípulos, Xenofonte e Platão. “Sei que nada sei”, esse era o ponto de partida socrático, que significa reconhecer a própria ignorância, como condição sine qua non para a busca do saber. Essa máxima socrática, constitui-se como o ponto alto de sua sabedoria.

Para Vaz (1991) Sócrates representa, na história das concepções filosóficas do homem no Ocidente, a inflexão decisiva que orienta até hoje o pensamento antropológico.

Segundo Arruda e Martins (1993) o método socrático começa pela parte considerada “destrutiva”, chamada ironia, que em grego significa “perguntar”. Através de perguntas, Sócrates destrói o saber constituído, para depois reconstruí-lo, na tentativa de definir o conceito. As autoras ressaltam que Sócrates nem sempre tem a resposta, fato que o obriga a buscar o conceito, sendo que em muitas situações ou discussões, não se chegava a conclusões definitivas.

Essa primeira parte do seu método, Sócrates afirmava inicialmente nada saber, diante de um interlocutor que se diz conhecedor de um determinado assunto. Por meio de perguntas, tenta desmontar as certezas do outro, a fim de que venha a reconhecer a própria ignorância.

A segunda parte do método socrático, a maiêutica, que em grego significa “parto” tem origem no fato da mãe de Sócrates ser parteira. De acordo Arruda e Martins (1993), Sócrates afirmava que a sua mãe fazia parto de corpos e ele “dava à luz” a nova ideias. A maiêutica representa um partejar de ideias, conceitos e uma nova visão sobre os fatos, acontecimentos e o mundo que circunda as pessoas. Estamos diante de um método bastante interessante e com duas etapas correlacionadas entre si. A primeira aparentemente destrutiva, busca a assunção da ignorância, algo absolutamente necessário para que procura a sabedoria. A segunda etapa deste método, ergue-se em torno de um fenômeno natural, o parto de corpos, de responsabilidade das parteiras. Mas Sócrates, interessava-se mesmo, era auxiliar o seu interlocutor a partejar ideias novas, novos saberes, novos conceitos. Essa etapa é mais construtiva se comparada à primeira, mesmo considerando que levar alguém a reconhecer a própria ignorância são seja algo fácil e rotineiro.

“A análise do método socrático e, especificamente, cada uma de suas etapas, indica que Sócrates utiliza o termo logos, que na linguagem cotidiana significava “palavra”, “conversa”, mas que em sentido filosófico passa a significar “a razão que se dá de algo”, ou mais rigorosamente, conceito.

Para Abrão (1999), do entre choques de imagens a respeito de Sócrates, sobressai, a de um infatigável conversador. Neste aspecto, ele não era diferente dos demais atenienses, que no contexto da democracia, souberam fazer da arte da conversação o principal instrumento de convivência social. A autora também chama a nossa atenção para o modo como Sócrates conversa. Para ele, no plano das opiniões todos têm razão, e por isso ninguém as tem. Interessa para ele, conhecer a essência das coisas.

Na visão de Abrão (1999), o que Sócrates propõe é formular perguntas adequadas, ou seja, um método de investigação que encaminhe o pensamento em direção à essência das coisas, sem desvios. Contudo, Sócrates nunca vai diretamente à questão “o que é...? É necessário primeiro ouvir e apresentar alguma objeção ao pensamento dos outros. Trata-se de criar alguma condição para que o pensamento experimente outras possibilidades antes de tomar a direção certa. Nesse processo, é o diálogo que cumpre essa função de experimentação.

Compreendemos que o pensamento necessita de um interlocutor, com quem possa discutir. Para Sócrates o verdadeiro conhecimento nasce do diálogo, não

podendo ser transmitido do mestre ao aluno, mas construído no interior de uma discussão. Isso é um autêntico trabalho de parto.

No entendimento de Gaarder (1995) o ponto central de toda atuação de Sócrates como filósofo estava no fato de que ele não queria ensinar as pessoas. Assim sendo, em suas conversas, ele apontava a possibilidade de apreender algo com o seu interlocutor, dialogando e discutindo de forma aberta. A mãe de Sócrates era parteira e ele mesmo comparava a atividade que exercia com a de uma parteira. Sabemos que não é a parteira que dá à luz ao bebê, ela permanece por perto para ajudar no ato do parto. Numa perspectiva socrática, devem-se ajudar as pessoas a “parir” uma opinião própria, mais acertada. Trata-se de ajudar as pessoas a “pensar certo”, numa visão mais freiriana.

O método socrático era o da indagação, que a partir da resposta oferecida, seguia-se nova pergunta, até que se chegasse a um ponto definitivo e aceito em função de ter sido totalmente trabalhado ou refutado pelo fato de ser inaceitavelmente absurdo (IBAIXE JR.) Com essa característica denominava-se “maieutica” que significando a arte da parteira (maieutikhé tekhné), ou seja, metáfora para a arte ou técnica de fazer dar a luz às ideias ou conhecimentos que nasciam da mente daqueles que com ele exercitavam o diálogo criador.

Esse procedimento exigia um percurso indutivo, que começava com casos concretos e individuais, até se alcançar uma definição de cunho mais universal, que englobasse os demais casos análogos. Sócrates parte de um diálogo, de uma oposição de ideias, dualidade de discursos, que confrontados, vão sendo desenhados, a fim de que tomem forma através do conflito de opostos. De acordo com Ibaixe Jr. A dialética socrática retoma a preocupação com o ser humano no âmbito de sua formação e não de seu convencimento. Nas palavras de Vaz,

A valorização ética do indivíduo que encontrou sua expressão mais conhecida na interpretação socrática do preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo” (gnôthi sautón) do qual resulta a necessidade da aparição na história da antropologia e da espiritualidade. Segundo a interpretação socrática, o preceito délfico ordena a investigação (zêtesis) a ironia, a indução e a maieutica, que deve levar a sabedoria e com ela, necessariamente, à verdadeira areté (teoria da verdade-ciência). (VAZ, 1991, p. 40)

É nesse sentido que propomos as conversas maieutico- provocativas, enfatizando-se mais o aspecto maieutico, através do qual o pesquisador e os

participantes da pesquisa possam chegar a verdadeira areté, que como já vimos significa a teoria da verdade –ciência. Aproximando essa discussão do objeto de estudo que estamos investigando, pensamos que chegar a verdade-ciência tem aqui o intento de produzir dados, informações que nos ajudem na produção de novos sentidos para a temática investigada.

Nos dizeres de Huisman (2006), Sócrates afirmava a sua mãe fazia parto de mulheres e ele fazia o parto de espíritos. A maiêutica, nesse sentido significa “o parto das almas”. Na compreensão de Bergson (1995), o método de Sócrates, é como ele próprio dizia, uma dialética, é uma conversação. Distinguem-se nela vários procedimentos: A ironia (que em grego “eironeia” – significa disfarce) e a maiêutica. No caso da maiêutica, Sócrates, diante de jovens desejos de se instruírem, interrogava-os, dirigindo as suas questões para uma determinada conclusão dogmática, levando o seu interlocutor a responder aproximadamente como ele, Sócrates, dando-lhe a satisfação de ter encontrado a resposta por si mesmo. Nisso consiste a maiêutica.

De acordo com Bergson (1995) Sócrates declara-se estéril em sabedoria, mas ajuda os outros a desentranhar o que têm no espírito e a distinguir-se o que a sua alma vem a parir é uma quimera ou uma realidade.

Na visão de Figal (2002) pensamentos são diferentes quando participados e partilhados, não mais ensinados ou anunciados. Para esse autor, pensamentos podem ser formulados de um modo, mas também de outro, e só se tornam compreensíveis se pronunciados em diversos modos e versões. Nisso reside à importância dos pensamentos para a vida pessoal e em grupo. Por intermédio de Sócrates o pensamento se tornou fala. É possível perceber, a partir das afirmações de Figal (2002) que em Sócrates o caráter de fala do pensamento aparece poderosamente, sem nenhum tipo de reserva.

Recorrendo ainda a Figal (2002) compreendemos que o pensamento de Sócrates foi nomeado pelos textos de outros, devido ao fato de ele não ter deixado tratados e ser um filósofo sem obra, sem registros escritos. Assim sendo, ele foi apresentado como aquele que fala, e também aquele que escuta a fala de outros.

É diante dessa possibilidade socrática de falar e de escutar a fala dos outros que queremos apoiar as conversas maiêutico-provocativas. Além disso, acreditamos que a nossa proposição, assenta-se no caráter de fala do pensamento; numa situação

de interlocução, de partilha e participação, envolvendo a vida pessoal, grupal e societária.

O instrumento delineado pretende ajudar (pesquisador e participantes da pesquisa) a desentranhar o que tem no espírito, distinguindo-se o que a nossa alma venha parir é uma quimera ou uma realidade. É dessa forma que pensamos ser possível perscrutarmos o processo de formação do professor do ensino médio e sua contribuição para o sucesso escolar do aluno, que constitui o cerne da investigação acadêmico-científica que estamos realizando. Trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado, que envolve aspectos externos e internos do processo de escolarização, questões subjetivas e objetivas, sujeitos, instituições e a sociedade em toda a sua totalidade.

3.3 Lócus de pesquisa

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa tem como visão tornar-se uma instituição de referência do Ensino Médio na Micro-Região de Guanambi, preparando os seus alunos para a vida e para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior, além de estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora em relação ao mundo no qual ele se insere.

Essa instituição educacional tem como missão ser uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

A escola que acolheu a nossa investigação tem por finalidade atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e ministrar o Ensino Médio, observando a legislação e as normas especificamente aplicáveis, tendo como objetivo geral, garantir um ensino de qualidade, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício pleno da cidadania.

A escola objetiva ainda ofertar um espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos fortalecidos em sua cidadania e consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora, que venha a favorecer o crescimento social da comunidade regional.

A educação é um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, no qual o exercício da ação – reflexão – ação deve ser constante, envolvendo todos os membros do processo de forma dinâmica, ativa. Assim, é papel fundamental da escola promover o processo de ensino e aprendizagem, atentando-se para todos os aspectos que possibilitem a formação integral do aluno, como agente transformador da realidade em que se encontra inserido e construtor da sua autonomia.

A proposta pedagógica da instituição se fundamenta numa concepção globalizante de educação, que busca favorecer a problematização da realidade, a investigação e análise de problemas dentro de um contexto significativo, utilizando para isso os conhecimentos que o educando tem “a priori” e também os presentes nas diversas áreas do currículo. Para tanto, o professor (mediador da aprendizagem) precisa criar situações desafiadoras em sala de aula, estimulando o aluno a observar, analisar, experimentar, questionar, trocar ideias e construir conhecimento, assumindo uma postura dialética, para que os saberes construídos tenham utilidade prática no seu cotidiano. A avaliação, assim, é encarada como um processo que se concretiza de forma diagnóstica, cumulativa, participativa e emancipatória, consolidando-se numa avaliação qualitativa. Dessa forma, o aluno terá condições de pensar o mundo, posicionar-se diante dele e assumir sua capacidade de transformá-lo.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola participante da pesquisa, o ensino médio complementa e integra os outros níveis da formação básica, contribuindo com a integralidade do indivíduo, no seu processo de aquisição gradativa e integrada do saber. O aluno precisa desenvolver a capacidade que todo ser humano possui de criar, de inventar, de se emocionar, de transformar, opondo-se à estética do padrão, expressando a sua identidade nacional, cultural ao tempo em que possa aprender a valorizar e perceber a realidade própria dos gêneros, das etnias e dos diversos territórios culturais integrantes do estado da Bahia e do Brasil. Para tanto a organização escolar no ensino médio deverá promover uma formação integral do aluno.

A unidade de ensino oferta exclusivamente o Ensino Médio, no momento da coleta de dados, estava com 1022 alunos matriculados e dispõe apenas dos recursos do FAED para a aquisição de material de consumo-expediente e limpeza e do aluguel da cantina para custear despesas diversas da escola.

O prédio do colégio foi construído em uma área de 6000 m² e está dividido em três pavimentos. Cada pavimento contém 06 (seis) de salas. Dispõe de 12 (doze)

salas de aulas para o Ensino Médio. Possui também, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) auditório, 01 (uma) cantina, 17 (dezesete) banheiros, 03 (três) laboratórios, 01 (uma) sala da direção, 01 (uma) sala da vice-direção, 01(uma) sala de xérox, 01 (uma) sala de professores, 01(uma) sala de planejamento para professores, 01(uma) sala de vídeo, 01(uma) sala de projeções, 01(uma) secretaria, 01(uma) quadra de esportes, 02 (dois) vestiários, 02 (dois) jardins. A rede física está pintada nas cores amarelas, rosa e azul, tendo seus espaços internos padronizados azulejados até meados das paredes e a outra metade pintada de amarelo. No geral a rede física apresenta-se em bom estado de conservação. Em relação às salas de aulas, essas têm uma boa estrutura física, são bem arejadas e com ótima iluminação, possuem quadros brancos e suportes para afixar cartazes, todas possuem 04 (quatro) ventiladores no teto. As outras salas: de projeções, de vídeo, da secretaria, de laboratórios, de planejamento dos professores, da direção, da vice-direção, possuem ar condicionado e equipamentos de segurança como alarmes e câmeras. Esses ambientes são atrativos, limpos e decorados. O mobiliário de todos os espaços da escola está em ótimo espaço de conservação.

3.4 Participantes da pesquisa

As conversas maiêutico-provocativas foram realizadas numa unidade escolar da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia pertencente ao Núcleo Regional de Educação – NRE – 6 – Caetité, que abrange as escolas do Território de Identidade Sertão Produtivo.

O processo de escolha dos participantes da pesquisa ocorreu por adesão. O pesquisador apresentou a proposta de pesquisa para os docentes da escola em suas respectivas reuniões de área, assegurando assim, a participação de 05 (cinco) professoras, sendo 01 (uma) da área linguagens, códigos e suas tecnologias, 02 (duas) da área de ciências humanas e suas tecnologias e 02 (02) da área de matemática e suas tecnologias. Vale ressaltar que antes de apresentar a proposta para os docentes, o projeto de pesquisa foi previamente colocado à disposição dos gestores e do coordenador pedagógico da instituição. Para que haja um melhor entendimento sobre os participantes da pesquisa, destacaremos, a seguir, algumas informações e características pessoais, profissionais e formativas que descrevem suscintamente essas professoras que por adesão aceitaram o nosso convite para compor a amostra da pesquisa.

- Hannah: 44 anos de idade. Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetité. Atuou como professora regente no componente curricular Geografia, município de Caetité – Ba. Exerceu a função Chefe da Divisão Pedagógica na Secretaria de Educação do município de Caetité – Ba, no período de 2001 a 2003. Atua como professora regente no componente curricular Geografia no Colégio onde ocorreu a pesquisa, sendo que exerceu a função de gestora nessa mesma escola, no período de 2007 a 2014. Atuou também como professora substituta no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetité – Bahia, no período de 2006 a 2010.
- Catarina: 47 anos de idade. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 1997. Também é licenciada em Matemática pela UNEB, no ano de 2009. É especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Especialista em Matemática e Estatística, Especialista em Educação Profissional. Atua como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Guanambi – Bahia, é docente no Centro Estadual de Educação Profissional e no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, lecionando a disciplina Matemática.
- Rosa: 35 anos de idade. Professora da Escola de idiomas (EI) por três anos na cidade de Guanambi. Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetité – Bahia, no ano de 2004. É especialista em Inglês: fluência e gramática, pelo ISEIB, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Atua como professora regente na escola onde se deu a pesquisa há 03 anos (três) além de atuar como vice-diretora da mesma unidade escolar. Foi docente no Colégio Estadual Antônio Batista – município de Candiba - Ba, por 05(cinco) anos, lecionando o componente Língua Estrangeira – Inglês.
- Sarah: 34 anos de idade. Licenciada em Ciências da Matemática, no ano de 2007. Pós-graduada Educação Matemática e novas tecnologias – FTC Bahia – em 2009 e pós-graduada em matemática e estatística pela Universidade Federal de Lavras – UFLA – Minas Gerais, no ano de 2009. Atualmente é

professora efetiva da Rede Pública Estadual na cidade da Guanambi – Bahia e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Matemática, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, à partir de 2015.

- Louise: 35 anos de idade. Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia, no ano 2003. Atualmente é professor regente numa escola pública da Rede Estadual de Guanambi - Bahia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Especialista em Formação Sócio-Econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira, em 2004.

3.5 O processo de produção das informações

Feita a escolha de uma escola da Rede Estadual de Educação para que a pesquisa fosse realizada e o processo de produção das informações tivesse o seu início, o pesquisador se preocupou em organizar um roteiro, contendo 16 tópicos que serviram como instrumento mediador nas conversas maiêutico provocativas estabelecidas entre o responsável pela investigação e as cinco docentes que por um processo de adesão decidiram participar da pesquisa. A escolha dessa unidade escolar ocorreu em função da mesma ser uma escola exclusiva de ensino médio e por ser bastante procurada pela comunidade nos períodos de matrícula.

O pesquisador com fito de iniciar o trabalho investigativo, dirigiu-se à escola para conversar com o grupo gestor sobre seu desejo de realizar a pesquisa nessa instituição educativa. Assim sendo, procedeu a entrega e apresentação do projeto de pesquisa, objetivando obter a autorização para realizar as conversas maiêutico provocativas com cinco docentes escolhidos num processo de livre adesão.

Seguindo a orientação do coordenador pedagógico participamos das reuniões de área, nas quais normalmente se fazem presentes todos os docentes. Vale ressaltar que cada área tem um dia e um horário específico para que possa se reunir. Nesses encontros de área de conhecimento, conseguimos formar o grupo de cinco professoras que resolveram atuar como participantes da investigação. Nessas reuniões com os docentes, o pesquisador de posse do projeto de pesquisar explicitava o objetivo da investigação, a metodologia e os demais aspectos inerentes ao trabalho de pesquisa em curso. A proposta que nós apresentamos foi muito bem acolhida pelo grupo gestor da escola e pelos docentes.

Feita a escolha das cinco docentes, o próximo passo foi a definição do cronograma de conversa, no qual acertamos as datas, os horários e o local de realização dos trabalhos. Optamos por fazer todas as conversas nas dependências da unidade escolar, sendo que foi pedido previamente para que as conversas fossem gravadas, sendo que essa solicitação foi plenamente aceita pelas professoras.

Todas as conversas foram mediadas por um roteiro constituído por 16 tópicos, que só eram conhecidos pelas docentes na hora de realização da conversa. Não havia um tempo determinado para cada conversa e só houve uma conversa com cada docente. As conversas eram individuais, sendo que o pesquisador participava livremente da conversação, num processo livre e dinâmico de produção das informações. As conversas tiveram a duração de 45 minutos à 1 hora e 15 minutos, tempo que variava de acordo com o estilo de conversa de cada uma das docentes.

No conjunto, as conversas mantidas com as docentes foram muito ricas, esclarecedoras, cumprindo o objetivo da pesquisa que é de produzir dados e informações sobre o objeto de estudo. As professoras ficaram bastante tranquilas, seguras e confiantes no momento das conversas. Ao final de cada conversa, sempre se colocavam à disposição para uma nova conversa caso o pesquisador solicitasse.

Após a realização das cinco conversas maiêutico provocativas, o pesquisador procedeu à transcrição minuciosa de cada uma das conversas, tendo por base o roteiro de tópicos utilizado como elemento mediador. Ao final desse processo, o pesquisador pode contar com um volume muito grande de informações que posteriormente seriam analisados para que fosse construído o capítulo de análise dos dados e das informações que foram construídos num processo intenso de dialogicidade, de interação e de discursividade.

Considero muito importante e produtivo o processo de realização das conversas maiêutico provocativas. Num processo rico de verbalização, as docentes apresentavam suas ideias, pontos de vistas e os conhecimentos inerentes aos temas discutidos na conversa.

Tomando como referência os tópicos do roteiro organizado para proceder às conversas, estabelecemos seis blocos de discussão, nos quais as informações produzidas no campo de investigação puderam ser analisadas. Através do processo de triangulação de dados, as informações foram sendo analisadas. Nesta perspectiva metodológica, a fala do pesquisador, a fala das participantes da pesquisa e a fala dos autores que nos oferecem sustentação teórica, são consideradas no momento de

análise dos dados e informações.

A fim de estabelecer uma melhor compreensão das informações construídas através das conversas maiêutico-provocativas, estabelecemos seis blocos de discussão, a saber: a finalidade social da escolarização, perfil dos alunos, o papel do professor face à finalidade social da escolarização, as condições de trabalho do professor e atuação didática, concepção de um trabalho escolar bem-sucedido, processos formativos e sucesso escolar dos alunos. A análise das informações foi feita tendo como referência a fala das cinco professoras participantes da pesquisa e de estudiosos dessas temáticas. Por fim, apresentamos as nossas conclusões acerca do objeto de pesquisa e o conjunto de referências nas quais se pautou teoricamente o estudo.

4 SUCESSO NA ESCOLARIZAÇÃO, RELAÇÃO COM O SABER E FORMA ESCOLAR

A educação é socialmente referenciada. Trata-se de uma prática social inserida na dinâmica da sociedade como um todo. A prática educativa é intencional, sendo que os seus fundamentos, objetivos e significados são construídos pelo conjunto da sociedade.

O professor Ernani Maria de Fiori ao prefaciando o livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) afirma que pensar o mundo é julgá-lo. Fiori (1987) diz que o educando para assumir responsabilmente a sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois com ela constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui, além de instaurar o mundo em que se humaniza, humanizando-o.

Coadunando com Freire (1987, 1996), não cremos numa educação redentora, capaz de transformar o mundo, a sociedade, o poder instituído. Acreditar que a educação sozinha tudo pode fazer, é no fundo, uma grande ingenuidade. Porém, se ela não pode fazer tudo, não significa que nada pode fazer. O ato educativo contribui e impulsiona a gestação, a concretização de um novo projeto para a sociedade.

A educação pode de algum modo ajudar a recuperar a humanidade perdida de homens e mulheres coisificados pelas condições sociais e econômicas da sociedade que se esforça para impedi-los de realizar a sua vocação ontológica de “ser mais”.

Assim, se a sociedade quer transformar homens em coisas, o ato educativo representa uma boa oportunidade de iniciar um processo de humanização que lhes devolva a condição de seres humanos autênticos. Pensar a educação desta forma, significa não separá-la da política e da sociedade. Brandão (2004) afirma categoricamente que “ninguém escapa da educação”. Esta tese sublinha, confirma a importância, a relevância desta prática social. Todavia, devemos ter clareza quanto à impossibilidade de haver neutralidade na educação. Ela pode servir tanto para oprimir, quanto para libertar, pode agir em conformidade com o poder e manutenção do status quo, mas pode e deve ajudar a criar o contra-poder e derrubar a ordem social vigente, injusta com o povo.

Essa perspectiva coloca a educação como um fazer que busca a emancipação e o empoderamento dos sujeitos, sobretudo, aqueles que historicamente ficaram à margem da sociedade, do ponto de vista econômico, social, político e cultural. Nesse sentido, Libâneo (2003) afirma que o papel da educação no contexto da sociedade

técnico-informacional em que vivemos, deve assegurar um processo formativo que privilegie a formação para a cidadania, para a ética e para o mercado de trabalho. A ética e a cidadania são, portanto, dois componentes fundamentais, sobretudo no que diz respeito à preparação de pessoas atuantes no contexto societário. Segundo Freire:

É exatamente neste ponto que se coloca a importância da educação enquanto um ato de conhecimento, não só dos conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais políticos ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de interdição do corpo consciente, a que estejamos submetidos. (FREIRE, 1992, p. 102)

A educação imbuída da tarefa de formar a consciência crítica, de propiciar que homens e mulheres leiam o mundo, deve ser comprometida com a vida, com os seres humanos concretos com os quais atua, enfim, com a realidade da qual faz parte. É preciso conhecê-la, analisá-la criticamente, para que se tenha o desejo de transformá-la e possibilitar que outras pessoas tenham o mesmo desejo. Mas o educador dito progressista, desejoso por criar as condições para que seus educandos formem uma consciência crítica, tem necessariamente que apresentar uma determinada concepção de mundo, da história, de ser humano e uma postura diante do mundo.

A escola deve ser considerada a partir da sua totalidade, ou seja, dos seus problemas, suas capacidades, suas descobertas, suas realizações, frustrações, sonhos e projetos. As dimensões humana, técnica, política e administrativas devem manter íntima relação. Portanto, se sou professor, posso além de pensar o trabalho pedagógico em sala de aula, preocupar-me com a situação física da escola ou com os rumos de sua administração. Com propostas, ideias e ações podemos influenciar em todo o seu funcionamento e com isto obtermos melhorias na função que desempenhamos.

Assumindo a postura de sujeito agente, de ser pensante, o professor pode intervir positivamente na escola, de modo a criar um clima emocional favorecedor de aprendizagens significativas, caso esteja consciente de que o ato de ensinar nos faz algumas exigências, como defende Paulo Freire.

A crença no diálogo, no debate criador, no conflito que engendra mudanças, na conjunção de ideias de pessoas pensantes e valiosas, pode tornar o ambiente escolar propício a um convívio agradável, alegre, fértil para descobertas e produções inovadoras.

O professor progressista e democrático luta incansavelmente pela inteireza do seu fazer educativo, responsabilizando-se pelos processos de planejamento, execução e avaliação. Participar dessas fases do processo, discutir, criar, propor, ser autor e co-autor da tarefa educativa é algo próprio de professores que se respeitam e, respeitando-se, respeitam os seus alunos.

No entanto, cumprir com o seu papel, preocupar-se com as questões comuns da escola e seus direcionamentos, não são suficientes para garantir que se tenha um clima emocional facilitador de um processo de ensino-aprendizagem, que só é eficaz à medida que envolva o conjunto dos educandos. O educador consciente engaja-se na luta por seus direitos, pelo necessário respeito as suas conquistas. Exige, ainda que governantes, respeitem os educadores e a educação como bem supremo de uma nação, valorizando-os com maciços investimentos.

A escola é uma instituição de grande valia para a sociedade. Aqueles que são dominadores têm medo do poder que a escola exerce sobre uma nação, todavia, esta instituição parece adormecida ou não reconhece a sua importância para o povo ou ainda está a serviço de um pequeno grupo que deseja que a educação persevere sem qualidade, apenas reproduzindo um ensino que não prepara para a cidadania, apenas justifica a existência com um trabalho ultrapassado, desacreditado e incompetente.

A realização plena da educação de qualidade significa uma base forte para a luta e a realização de outros direitos. Um ser instruído, que tem consciência de seus direitos, não se deixa escravizar. Estuda, pesquisa, valoriza a cultura, cumpre seus deveres e exige seus direitos com altivez, é um cidadão pleno. Como sustenta Charlot:

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. (2013, p. 169)

A educação como direito constitui um elemento fundamental na construção da justiça com equidade social. Atualmente, exclusão social na educação não é ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino que não cumpre os seus objetivos propostos. Segundo Charlot (2013) o movimento altermundialista (Fórum Social Mundial e Fórum Mundial da Educação) considera a educação como um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida. Esse movimento recusa, ao mesmo tempo, o mundo atual e a globalização neoliberal, afirmando que um outro mundo é possível. Os

altermundialistas defendem uma pauta bastante interessante que inclui acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos e salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo. Os participantes deste movimento pensam que não basta defender a escola como serviço público, faz-se necessário compreender que só uma escola pública de qualidade pode garantir o direito de todos à educação, mediante um processo de transformação da escola, através do qual ela passe a ser um lugar de sentido, de prazer de aprender e de construção da igualdade social, promovendo a homodiversidade, em referência à expressão “biodiversidade”.

A grande oferta de ensino produziu democracia em termos quantitativos: números de escolas, de profissionais para esse trabalho. Incorporou uma população razoável a este processo de democratização, limitando-a uma vez que criou a exclusão cultural e social, porque a população tem direito a uma educação qualificada, porém somente ainda não se construiu esta educação, que solucionará tantos os problemas pessoais e coletivos. Luck (2006) afirma que não pode ser democrática uma escola em que os alunos fracassam, e que não pode ser democrática uma escola que não é para todos. Pode-se concluir que a educação é condição necessária para a formação de indivíduos e sem ela, estes não poderão adquirir níveis mais elevados do desenvolvimento humano como pessoas e cidadãos. Para Charlot (2013, p. 40) “espalhou-se a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola”. Ele segue dizendo que a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais, visto que enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive uma situação de relativa paz. Todavia, quando essa mesma escola se abre, se democratiza, para incluir de forma excludente novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais.

4.1 A finalidade social da escolarização

A escolarização possui uma finalidade social que se concretiza no ato de mediar conhecimentos. Essa visão acerca da função social da escola é corroborada pelas professoras que por adesão tornaram-se participantes de nossa pesquisa que tem como objetivo geral analisar o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno. Segundo essas docentes, hoje em dia a função social da escolarização apresenta como aspecto central, a busca pelo conhecimento, a construção do saber, a aprendizagem e a descoberta. Além disso, entendem que

vivemos numa sociedade da informação e da comunicação, sendo a escolarização uma forma de inserção social, uma forma de socialização e preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com a professora Catarina, a finalidade social da escolarização resume-se basicamente no estudo sistemático dos conteúdos, na busca de sistematização dos conhecimentos acumulados historicamente e socialmente pela humanidade, que por sua vez acabam sendo objetos de cobrança nos exames externos como ENEM, Vestibulares, PISA, entre outros. Todavia, essa função de dar acesso ao saber, de democratizar o conhecimento é feito num tempo de aula que é o mesmo. Charlot (2013) afirma que temos uma escola que manteve a forma escolar estabilizada no século XVII. Assim sendo, ou se prioriza um trabalho mais voltado para o conhecimento sistematizado, a garantia do currículo formal, ou se prioriza questões sociais, econômicas, culturais, dentre outras. A professora Catarina afirma que a finalidade da escolarização implica em: “dar acesso ao saber, democratizar o conhecimento, trabalhar as formas de pensar, ajudar o aluno a pensar melhor, a sistematizar o seu pensamento para resolver problemas, independente de quais sejam esses problemas”.

O problema, segundo Charlot (2013) é que a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados, instruídos responsáveis e criativos. Ele afirma que talvez essa contradição seja um dos motores da História no século XXI.

Na percepção da professora Catarina, a escola tem se envolvido com problemas, situações que não são propriamente de sua alçada, tais como, questões psicológicas, afetivas, familiares, sócio-econômicas, que ela não tem conseguido responder, mas que a faz mudar o seu foco de ação.

Para a professora Louise, a finalidade social da escolarização pode ser pensada em torno do que era ou é e daquilo que deveria ser. Neste sentido, tínhamos ou temos uma escola centrada no conteúdo, na preocupação com a aprovação e uma inclinação para a quantidade e não para a qualidade. A referida docente compreende que o ato educativo deveria ter como centralidade a formação do cidadão pensando no bem comum, voltada para o respeito, para o meio ambiente, para as relações humanas.

Esse aspecto nos remete para os temas transversais presentes no currículo das escolas brasileiras que apontam para uma formação mais abrangente que

contemple temáticas voltadas para a luta contra a discriminação sexual ou contra o racismo, consciência ecológica e demais temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. A professora Louise compreende que “vivemos numa sociedade da comunicação e da informação, na qual a educação se configura como uma forma de inserção social, de preparação do aluno para viver em sociedade, para o mundo do trabalho”. Essa visão é corroborada pela professora Rosa, ao deixar claro que a finalidade social da escolarização se traduz “pela busca do conhecimento, pela descoberta e aprendizagem, que pode tornar o aluno um ser socializado, capaz de assumir uma posição na sociedade”.

Charlot (2013) nos adverte que existe uma diferença entre “informação” e “saber”, ou seja, como usar as informações disponibilizadas na internet, por exemplo, para transmitir ou construir saberes. Em sua visão, o professor atua com novos tipos de alunos, os quais os modos de pensar não são condizentes com o que requer o sucesso escolar.

Na visão da professora Hannah, a escolarização passa pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de se posicionar como sujeitos da história. Para ela, a escola precisa garantir um currículo mínimo e necessário para o cidadão atingir outros níveis formativos, outros níveis de ensino. Continuando, a professora explicita que a “escolarização deve servir no mínimo para que o indivíduo tenha a condição de se posicionar no mundo de forma consciente, como sujeito da história, como sujeito ativo e não passivo”. Assim sendo, a escola precisa garantir a aquisição de conhecimentos que legitimem a progressão do aluno para outras séries ou etapas escolares, num processo combinado com uma visão crítica do mundo que o cerca. Charlot (2013) entende que o professor encarna uma contradição importante: “sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas aos alunos”.

As docentes indagadas sobre a forma como os alunos encaram a escolarização e a relação com o saber hoje, deixaram bem claro que uma maioria considerável visa o acesso ao ensino superior, sendo que essa perspectiva é também compartilhada pela maioria das famílias. As professoras afirmam ainda que essa unidade escolar é bastante procurada, por que os alunos entendem que ela estabelece um maior rigor em relação aos conteúdos. Afinal de contas, o objetivo mais imediato é que sejam bem sucedidos nos exames externos, concursos vestibulares, aprovação em concursos públicos.

Nesse sentido, tanto os alunos como as suas famílias estabelecem uma relação mais instrumental, um tanto quanto utilitarista em relação ao saber e ao conhecimento. Nessa ótica, reconhecem que essa instituição de ensino consegue focar mais diretamente os conteúdos curriculares que serão cobrados nas avaliações externas que os levarão para o ensino superior. Visto dessa forma, o ensino médio enquanto sendo a última etapa da Educação Básica, configura-se para esse grupo majoritário de alunos como uma etapa de acesso, uma fase transitória entre a educação básica e o ensino superior. Segundo a professora Louise “o aluno visa o acesso ao ensino superior, seguir os estudos posteriores e os seus pais também”.

O conhecimento na visão supracitada não figura como algo capaz de engrandecer o aluno como ser humano e o seu espírito. O saber só serve para a aprovação no ENEM, no vestibular e como forma de melhorar o seu posicionamento social. As docentes que aceitaram participar das conversas maiêutico provocativas afirmaram que são poucos os alunos que se preocupam com o saber que pode promover o desenvolvimento de sua humanidade, o crescimento pessoal e o alargamento de sua consciência individual e coletiva. O que vale é a nota, a aprovação de uma série para a outra, de modo que não haja interrupção no seu itinerário escolar, permitindo-lhes a conclusão da educação básica e o conseqüente ingresso no nível superior, para que posteriormente possam inserir-se no mercado de trabalho em condições mais privilegiadas, mesmo que a obtenção do diploma de nível superior, aqui no Brasil, nem sempre é uma garantia de ingresso numa posição de trabalho mais privilegiada e bem remunerada. Nas palavras de Charlot:

De forma geral, nesse modelo de sociedade, de escola, e de articulação entre trabalho e educação, mudou profundamente a relação com o saber e com a escola: no mundo inteiro se tornou evidente, nas representações dos alunos, dos seus pais. Dos jornalistas, dos políticos etc., que se vai à escola para “ter um bom emprego mais tarde”. (2013, p. 83)

A partir dessas palavras de Charlot, é possível compreender que entramos para a “sociedade do conhecimento” valorizando mais o diploma do que o próprio conhecimento, fato que amplia o risco de seja uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber. Levando-se em consideração essas questões elencadas, fica aberta a discussão em torno da função da escola hoje em dia. Charlot (2013) faz interessante indagação acerca da finalidade social da escolarização:

transmitir saberes, construir competências, fazer as duas coisas, mas com qual equilíbrio?

Para a professora Catarina, uma parcela grande dos alunos entende a escola como sendo um ambiente, um local que pode melhorar a sua aprendizagem e a sua condição social, através do acesso ao nível superior. Para ela, “a maioria dos alunos quer seguir os estudos, fazer um curso superior e outros estão na escola, porque têm que estar.” Nessa linha de pensamento, existe também nessa escola um grupo de alunos, minoritário, que enxergam o ensino médio como a etapa final dos seus estudos, vislumbrando depois continuar trabalhando ou passar a trabalhar a partir das possibilidades que esse grau de formação pode lhes proporcionar. A docente assegura que: “ideia de ascensão social é bastante forte na maior parte dos alunos e que de modo geral percebem o nível de escolarização como possibilidade de ascensão social”. Alguns alunos gostam, de fato, de estudar. A fala da professora Hannah corrobora a visão acima citada, ao afirmar que “a maioria dos alunos não sabe porque está na escola, sabe, no entanto, que precisa desse currículo”. Mais uma vez recorrendo ao pensamento de Charlot (2013, p. 107) temos clareza que “ só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender em vez do outro”. Ele é taxativo, “quem aprende é o aluno”, isso porque se o aluno não quiser, se recusar a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, independentemente do método pedagógico empregado. Diante desta perspectiva, quem será cobrado pelo fracasso? O aluno e o professor, uma vez que o aluno depende do professor e o professor depende do aluno. Assim sendo, cabe ao docente, de forma permanente, “pressionar o aluno, negociar, procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, adaptar o nível de sua aula, sem por isso renunciar à transmissão do saber” Charlot (2013, p. 107).

Nessa ótica, o sucesso e o fracasso escolar não podem ser tomados apenas como assuntos pedagógicos, visto que implicam em consequências importantes para o futuro profissional e social do aluno.

Analisando a postura dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos, vimos através da conversa com as docentes, que muitos pais querem apenas que o filho passe de ano. Pouquíssimos são aqueles que diante da percepção de um baixo rendimento escolar, preferem que o filho seja retido na série que está cursando atualmente.

Para que possamos compreender melhor a finalidade social da escolarização, como os alunos encaram essa finalidade, a relação com o saber e além disso, entender a postura dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos, é importante que reflitamos acerca do perfil do aluno da escola investigada. Esse breve perfil, foi estabelecido a partir das informações produzidas na conversa com as docentes.

4.2 Perfil dos alunos

A professora Louise argumenta que há nessa escola uma realidade bem mista, quando se fala do perfil do aluno. Segundo ela, temos egressos de escolas particulares com nível de informação muito alto, de condição social mais privilegiada que migraram por conta das cotas, alunos oriundos da rede pública municipal, alunos residentes nos distritos e na zona rural do município de Guanambi- Bahia, alunos procedentes dos municípios circunvizinhos a Guanambi, que passaram a residir nesta cidade ou viajam todos os dias, usufruindo do transporte escolar gratuito, alunos com idade mais avançada. O público alvo da escola se diferencia também com os turnos de funcionamento, que são o matutino e o vespertino. Trata-se de um público bastante diverso, que apresenta características sócio-econômicas diferentes.

As docentes ainda se referem aos alunos como sendo educados e de bom relacionamento, sendo que os que frequentam o turno vespertino são mais agitados e menos focados no saber. Não há registro de casos de violência entre alunos e com professores ou funcionários. Em geral são dedicados e fazem os trabalhos escolares de forma satisfatória.

A descrição da professora Louise aponta para um perfil de aluno que preferiu estar nesta escola, que optou por ela, que buscou a matrícula e por isso, se configura como um discente que procura se adequar a realidade da escola. Vimos que o aluno que não quer, acaba procurando uma outra unidade escolar. Os alunos, de um modo geral, são vistos como conteudistas, uma vez que tanto eles como os pais exigem aulas expositivas, haja visto que vislumbram apropriarem-se do currículo formal como ferramenta de ascensão social, ingresso no ensino superior e posterior ingresso no mundo do trabalho de forma mais qualificada. Há uma diferença entre as turmas do 1º ano e as turmas do 3º ano, sendo que estas últimas estão mais focadas no Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, nos exames vestibulares e, conseqüentemente, na busca por uma vaga nas instituições de ensino superior. Como apontou a docente,

existem alunos que querem apenas concluir o ensino médio, fato que altera, de certo modo, a visão e a expectativa que tem em relação à escola e a etapa de ensino que estão cursando. São alunos que “se adequam à realidade da escola, que querem estar nela, além de serem conteudistas”, afirma a docente.

Dois elementos que surgiram em nossas conversas maiêutico provocativas e que tem haver com o perfil dos alunos da escola investigada, merecem ser melhor discutidas e realçadas, posto que relacionam-se com o sucesso escolar do aluno, a relação com o saber e a forma escolar. O primeiro elemento é “alunos que querem” e o segundo é “os alunos que se adequam à realidade e a estrutura da escola”. O que esses elementos podem nos dizer em relação ao nosso objeto de estudo? Segundo Charlot (2013, p. 158) “só aprende quem tem uma atividade intelectual”. Portanto, o “querer” desses alunos pode ser entendido como uma predisposição para um ingresso ativo num processo de assimilação e construção de conhecimento, mesmo que o objetivo principal seja a obtenção do acesso ao ensino superior ou há uma inserção profissional mais qualificada. Essa questão tem haver com dois aspectos estudados por Charlot: a motivação e a mobilização. Segundo ele, a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno. Nesse sentido, motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. Então o “querer” dos alunos dessa escola investigada pode ser visto na ótica da mobilização, pois a fala das professoras é contundente: “são alunos que querem”. Charlot (2013), explica que “na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana, quem aprende na escola é o eu epistêmico”, a partir da mobilização, de uma adesão consciente numa atividade intelectual.

Outra questão interessante surgida a partir das conversas com as docentes participantes da pesquisa refere-se a “alunos que se adequam à realidade e a estrutura da escola”. Cada escola possui uma cultura específica, que a literatura escolar classifica como “cultura escolar” ou “cultura da escola” ou ainda “cultura organizacional”. De acordo com Libâneo: (2003, p. 320) “cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular”. A cultura organizacional pode assumir duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A primeira refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, a estrutura curricular, aos horários e as normas disciplinares. Na segunda, os membros da escola

criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Portanto, cada escola tem uma cultura própria que nos permite entender muitos dos fenômenos presentes em seu cotidiano. Vale ressaltar, que essa cultura pode ser modificada pelas pessoas que participam da organização escolar. Dito isto, pensamos que a expressão “alunos que se adequam à realidade e a estrutura da escola, pode ser entendida na perspectiva da cultura escolar, posto que são alunos que conhecem, reconhecem o modo de funcionamento da escola em sua totalidade e por deliberação se esforçam por conviver e aprender numa instituição com um modo de funcionamento específico, com as suas normas, regras, estrutura curricular, formas de avaliar, entre outras coisas. Essa questão também pode ser analisada na ótica da forma escolar, que na visão de Charlot (2013, p. 101) significa “as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar combinam mal com o uso pedagógico do computador e da Internet”. Os alunos, mesmo diante de uma forma escolar oriunda do século XVII e que sofreu poucas alterações de lá para cá, na busca do êxito escolar se adequam a essa forma escolar como recurso para uma escolarização bem sucedida. Considerando o perfil dos alunos da escola participante da pesquisa, é possível inferir que eles só conseguiram se adequar ao perfil, à estrutura e a forma escolar onde ingressaram e permaneceram com algum grau de sucesso, mediante as condições sócio-econômicas e acadêmicas que já possuíam. Vale lembrar, que segundo as conversas estabelecidas com as docentes, mesmo aqueles alunos que chegavam com algumas dificuldades relativas ao seu processo de escolarização anterior, se esforçavam para obter sucesso nessa etapa escolar. Charlot entende que:

No campo cultural (escola, imprensa, artes...) prevalece o capital cultural, conjunto de conhecimentos e relações com a cultura e a linguagem. Quem tiver mais capital cultural pode desenvolver nesse campo estratégias mais eficazes para melhorar a sua posição; no campo cultural, são estratégias de distinção. (2013, p. 135)

Na lógica desse modelo sociológico, o que acontece na escola depende do capital cultural e do habitus dos alunos, ou seja, quem dispõe das condições psíquicas e o capital cultural requerido pela escola se torna um aluno bem sucedido e quem não tem fracassa. Esse é o pressuposto do determinismo sociológico que nos ajuda em muito no processo de compreensão da escolarização das pessoas, posto que os alunos não são iguais frente à escola. Mesmo considerando à importância do capital

cultural, não podemos negligenciar a questão da atividade escolar, visto que ela nos ajuda a entender como é possível que alunos dos meios populares sejam bem-sucedidos na escola, ainda que vários fatores ajam em sentido contrário.

A professora Catarina afirma que os alunos gostam dessa escola, mas não gostam de assistir aula, afinal de contas assistir aula é um pouco chato. “A gente sabe que é chato mesmo e que isso está errado, mas mesmo assim, a gente não consegue mudar”. Ela se refere ao formato da aula, dizendo que normalmente faz um apanhado geral do assunto e exercita o conteúdo. “Os alunos questionam sobre determinados conteúdos, querendo saber quando, e de que forma vão utilizá-los”. A docente responde dizendo que o conteúdo serve em primeiro lugar para que ela possa trabalhar, ou seja, ministrá-lo. O aluno talvez possa utilizá-lo no ENEM ou vestibular, quem sabe. A docente assegura que há um conjunto de conteúdos básicos que o sujeito precisa saber, como por exemplo, ler, interpretar, redigir, conteúdos que ajudam a pensar, raciocinar, buscar soluções. Vejamos o que acrescenta Charlot:

Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo “prazer” não estou opondo prazer e esforço. Não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências. Não há contradição entre prazer e esforço. (2013, p. 159)

Na visão da professora Catarina existe um conceito positivo em relação a essa escola, sendo a mesma considerada uma boa escola, que cobra do aluno, consegue focar no vestibular. Isso atrai um público distinto como descrito anteriormente, que inclui pessoas oriundas da classe média, que não são desprovidos de recursos. Há, no entanto, alunos em situação sócio-econômica desfavorável, mas que veem no processo de escolarização uma possibilidade de superarem essa condição. O aluno descrito em nossas conversas é um sujeito que vem de uma família mais bem estruturada, com uma situação econômica mais estável, com acesso a recursos de informática e recursos financeiros suficientes. Tanto os alunos como as suas famílias têm consciência de que é através da escolarização que poderão mudar a sua condição social e econômica.

Em resumo, temos nessa escola um público alvo que visa o ingresso no ensino superior, oriundos de escolas privadas, públicas municipais, que em primeiro lugar buscam matricular-se nessa instituição escolar de ensino médio. De acordo com as docentes participantes da pesquisa, os discentes são pertencentes a diferentes

segmentos sociais, ou seja, são filhos de pedreiros, advogados, médicos, vigilantes, comerciantes, dentre outros. Como a maioria deles visa se preparar para o ENEM e para os exames vestibulares, o ensino acaba se voltando para atender a esse objetivo. “No caso de o aluno não apresentar esse foco, a gente busca orientá-lo para descobrir o que realmente ele almeja com o seu processo de escolarização”, afirma a docente Hannah.

Assim sendo, o aluno que chega a essa unidade escolar tem uma demanda muito bem definida e essa demanda é atendida por essa escola. Foi possível descobrir que existe uma cobrança por aulas, pelos conteúdos, sobretudo dos alunos do 3º ano.

Para encerrar esse bloco de discussão sobre a finalidade social da escolarização, incluímos em nossas conversas maiêutico provocativas, que estabelecemos com as cinco professoras da unidade de ensino da rede estadual de educação de Guanambi, escolhida como lócus de pesquisa, um tópico que versa sobre o papel do professor face à finalidade social da escolarização.

4.3 O papel do professor face à finalidade social da escolarização.

Segundo a professora Louise, “a ação docente é decisiva e fundamental”. Considerando que a função da escola é a busca pelo conhecimento, as participantes da pesquisa entendem o professor age como um mediador, que contribui para formar o indivíduo para a sociedade. Nesse sentido, Charlot (2013) nos adverte que “nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino”.

Outra questão relacionada com o papel do professor frente ao processo de escolarização tem haver com o fato de o professor está assumindo inúmeros papéis e funções na escola. Como afirma a professora Sarah, “ele não é apenas o professor, é também é educador, é pai, é mãe”. Na atualidade, “o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras pré-definidas, cuja execução é controlada pela hierarquia; é sim, um profissional que deve resolver os problemas” Charlot (2013, p. 99). A ideia que prevalece é: faça o que quiser, mas resolva o problema. Na perspectiva apresentada, o professor ganhou autonomia profissional mais ampla, contudo, passa a ser responsabilizado pelos resultados, sobretudo pelo fracasso dos alunos. Na visão desse autor, precisamos redefinir a função do professor, para que

ele não seja desvalorizado. Considera, porém, que esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado.

Como afirmou a professora Catarina, “nós somos pessoas trabalhando com outras pessoas e nesse sentido, devemos orientar o aluno, tendo como premissa básica colocar o aluno em contato com o conhecimento, fazer a mediação com o saber”. Na concepção da professora Hannah, é necessário pensar na contextualização dos conteúdos, haja vista as dificuldades que o aluno muitas vezes apresenta em associar o conteúdo com a sua realidade existencial, concreta. Para ela, esse é o maior papel do professor, ou seja, estabelecer a relação do conteúdo com o mundo real em que vivemos. Isso significa compreender o processo dos fatos, uma vez que tudo é processo. Ela segue dizendo:

Agindo assim, o docente pode tornar o estudo mais significativo, através de uma estratégia chamada de justificativa, que consiste em fazer com que os alunos vislumbrem as razões, os motivos e a importância do estudo de determinados conteúdos presentes nos diversos componentes curriculares. (Professora Hannah)

Considero bastante relevante essa preocupação da professora Hannah no sentido de buscar junto com os alunos o sentido de estar estudando esse ou aquele conteúdo, buscar os nexos causais, uma explicação necessária para o trabalho intelectual desenvolvido em sala de aula. Charlot (2013) explica que a educação é construção de si mesmo e apropriação do mundo humano e por isso, é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Então, são necessários, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor. Morin (2010) considera que o “conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e se, possível, no conjunto em que está inscrita”. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o conhecimento progride não tanto pela sofisticação, formalização e abstração, mas sim, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Essa ação de contextualizar, buscar significar ou ressignificar o conteúdo curricular, tem a capacidade de envolver o educando num processo ativo de perceber que ele não está diante de um conhecimento estanque, petrificado e distante do mundo real que o cerca, tornando o ensino - aprendizagem dinâmico, prazeroso e que empresta sentido a ação de ensinar do professor e ação de aprender, de construir conhecimento do aluno.

4.4 As condições de trabalho do professor e atuação didática.

As professoras que por adesão decidiram participar desta pesquisa, através das conversas maiêutico provocativas, também se posicionaram sobre o fato de terem escolhido ou não ser professoras e o que esperavam e esperam realizar na atividade docente. Houve uma unanimidade em relação ao fato de nenhuma delas ter feito uma opção deliberada pela docência e que hoje todas exerceram o magistério com dedicação, satisfação, desejo, apesar das dificuldades experimentadas pelos docentes neste país. Uma vez na atividade educativa, passaram a exercê-la de corpo e alma. Todas as docentes afirmam gostar muito do ofício que exercem, principalmente, quando atuam com alunos que participam e demonstram interesse em aprender. Elas dizem que não escolheram ser professoras, a profissão que as escolheu. Por diferentes razões tornaram-se docentes, após o processo de formação inicial, que para quase todas teve início com o ingresso no curso de Magistério ou o Curso Normal, seguido da licenciatura na área específica que lhes conferiu a formação para lecionarem um determinado componente curricular.

Chamou a nossa atenção, na condição de pesquisador, o relato da professora Hannah, uma vez que inicialmente não escolheu ser professora, sendo que determinadas circunstâncias a levaram para essa profissão. Além disso, a licenciatura em Geografia, não era a que mais queria. Portanto, a professora fez referência a uma dupla frustração. Fez o curso de magistério por que a família não permitiu que ela se matriculasse num outro curso que era ofertado no turno noturno. O mesmo ocorreu em relação a licenciatura, pois o curso de sua preferência era também ofertado num turno que ela não podia cursar. Assim sendo, não houve opção pelo curso Normal/Magistério, pela licenciatura em geografia e conseqüentemente pela docência.

Mas a professora Hannah afirmou que tomou gosto pela profissão e pelo componente curricular que sempre ministrou no ensino médio e que nunca exerceu a profissão de forma angustiada. “Não escolhi ser professora, as circunstâncias me levaram para isso. Fiz o magistério por que não tinha outra opção e a licenciatura que fiz não era a que mais queria.” (Professora Hannah).

Apesar disso, ela conseguiu tomar gosto pela profissão, nunca a exerceu de forma angustiada e nesse processo chegou a uma certeza. Queria mesmo era lecionar para o ensino médio. Hoje, sabe que não vai mais mudar de profissão, pretende ainda retornar a lecionar no ensino superior, na universidade. A professora

demonstra insatisfação com a carga horária, tanto dos docentes como dos discentes, reivindicando aumento da carga horaria do componente que ministra, como alteração da sua carga horária de trabalho em sala de aula, de modo que haja mais tempo para que possa planejar, preparar as suas aulas e realizar atendimento ao aluno, nos moldes como ocorre na universidade, onde o docente inclui no seu plano individual de trabalho, uma carga horária para atendimento ao aluno. Um aspecto interessante é o fato desta professora se disponibilizar a orientar os alunos durante a sua atividade complementar. Ela só lamenta que poucos alunos se utilizem dessa abertura feita por ela. Charlot (2013) faz uma interessante indagação: “o que é essa profissão, em que, para ser um bom profissional, deve-se ser santo ou militante?”

A professora Louise, queria a partir da docência, contribuir, colocar o seu conhecimento em prática, ou seja, a teoria. Inicialmente, ela almejava ser uma professora que os alunos admirassem e gostassem. Esperava ministrar aulas atraentes, fazendo com que a aprendizagem acontecesse. Hoje em dia, objetiva que os alunos a respeitem como docente e que também aprendam.

Já a professora Rosa, “esperava encontrar nos alunos a mesma curiosidade, a mesma perspectiva de aprendizagem da língua que nutria e ainda nutre”. Afirmou ainda que se decepcionou muito com o aluno do Ensino Médio, ao verificar que eles não tinham essa mesma visão em relação ao estudo da língua e, além disso, pensava que eles iriam questionar mais, que iriam exigir que ela demonstrasse cada vez mais os seus conhecimentos em relação à língua estrangeira que ministrava, no caso, a Língua Inglesa.

Já a professora Sarah espera melhorar a cada dia, se modificar e se qualificar. Além disso, pretende trabalhar de forma a prender o interesse e o gosto do aluno. Ela afirma que,

A gente aprende muito com os alunos, com as suas necessidades, curiosidades e é nesse sentido que procura melhorar. É na sala de aula que o professor percebe onde está errando e o que pode melhorar. (Professora Sarah)

Esta docente é categórica ao dizer que a maior qualificação é a sala de aula, isso por que a gente aprende muito em sala de aula, em termos de didática, metodologia e conteúdo curricular. Nesse sentido, ela afirmou que saiu muito iludida da universidade e que, ao enfrentar uma sala de aula, após o processo de formação

inicial, vem a sensação de não está preparada. Disse ainda que o Estágio Curricular Supervisionado é um pouco ilusório em relação ao que se vai enfrentar em sala de aula, ou seja, há uma discrepância em relação à quantidade de alunos, didática, metodologia, a individualidade de cada aluno, culturas diferentes, base de conhecimento também diferente, analfabetismo funcional, etc. É nesse sentido, que a professora entende que a atividade em sala de aula assume um caráter formativo, uma vez que o docente ao se deparar com essas questões na prática, vai encontrando soluções e se tornando progressivamente um professor ou professora.

A docente supracitada afirma ainda que espera que os alunos despertem para a necessidade de melhorar, de buscar mais conhecimento. Reconhece, no entanto, que a escola perdeu a primazia em relação à informação, posto que ela está disseminada na sociedade através de mecanismos diversos. Segundo a docente, não é preciso mais ir à escola para aprender algo. Nessa perspectiva, ela enfatiza que:

Os alunos deveriam ir para a escola para aprender a selecionar as informações que chegam até ele de diferentes formas. Nesse processo de filtragem e seleção da informação, a contribuição do professor é fundamental. (Professora Sarah)

Isto posto, observa-se a proximidade entre a expressão da professora Sarah e a de Charlot (2013) quando este afirma que “a atividade do aluno é o fundamento da aprendizagem”. O aluno deve ser provocado a resolver problemas, uma vez que a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas, que servem como vias de acesso ao saber. Ensinar, diante dessa proposição significa mobilizar a atividade dos alunos no sentido de construir conhecimentos sistematizados que foram produzidos pelas gerações anteriores de seres humanos.

A defesa que Charlot (2013) faz é que a aprendizagem nasce do questionamento, levando a sistemas constituídos. Trata-se da viagem intelectual, que implica numa mudança de postura também do professor, deixando de ser o professor apenas de conteúdos, de respostas, para transformar-se num professor de questionamento. Este movimento traduz-se numa tensão entre construir saberes e herdar um patrimônio, que é próprio do ato de ensinar, explica Charlot. Nunca é demais lembrar que os professores e professoras ensinam em escolas que ainda tem uma forma básica definida nos séculos XVI e XVII. Por sua vez, a professora Cararina, que concebe a educação como lento instrumento de transformação social e de

melhoria da criticidade do aluno, tem como expectativa ajudar o aluno no seu processo de aprendizado.

Um tema relevante que se relaciona diretamente com o conjunto das questões discutidas durante as nossas conversas, refere-se às condições de trabalho do professor como mecanismo favorecedor ou não de sua atuação. Segundo a professora Louise, a escola possui estrutura física boa, mas que está em processo de degradação. Há uma escassez de recursos. A partir do relato da professora Rosa, constatamos que não obstante a realização dos diversos projetos estruturantes pela escola, propostos pela SEC-Bahia, não são liberadas verbas para que os mesmos possam ser bem executados. Além disso, é necessário realizar três avaliações por unidade e não tem papel suficiente para garantir as impressões deste material. Em alguns momentos a instituição dependeu de doação de papel por parte dos pais. Por lei, essa escola deveria ter pelo menos três coordenadores pedagógicos, mas no momento conta apenas com um coordenador com 40 horas semanais.

Pensando ainda nas condições de trabalho da escola na qual estamos realizando a nossa investigação, constata-se a falta de materiais básicos, a existência de uma disputa por aparelhos multimídia entre os professores e isso na visão da professora Sarah, está sendo muito difícil para a atividade docente e discente. De acordo com a professora Catarina,

Nesse sentido, o ano de 2016 está sendo um ano atípico, difícil, inclusive pelas constantes paralisações realizadas pelos funcionários terceirizados que não recebem regularmente os seus salários, além da alta rotatividade existente em função disso. (Professora Catarina)

Para ela, se houvesse aparelho de multimídia fixos em cada sala de aula, o trabalho docente seria facilitado, uma vez que o tempo de cada aula poderia ser otimizado. Em muitos casos, até que se proceda a instalação do equipamento na sala, o tempo da aula praticamente acaba. Com o advento e disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação, tem-se a impressão de que as escolas estão fortemente aparelhadas, mas o que se vê, em muitos casos, são laboratórios de informática com apenas 10 computadores para turmas com 40 alunos.

Já a professora Hannah destaca que as condições de trabalho têm deixado todos os docentes muito angustiados, sobretudo pela disputa que precisam travar pelo uso de equipamentos, como por exemplo, data-show. Ela é taxativa ao dizer que “vive-

se uma carência muito grande por equipamentos e materiais básicos”. Hoje as condições estão bastante precárias, há carência de tudo, não se pode fazer avaliações impressas”. Vimos que a atividade docente, nessa unidade de ensino, conta com o mínimo possível para que se realize. No final de tudo, conta-se mesmo é com o pincel e o gogó.

Uma outra questão proposta para compor as conversas maiêutico provocativas refere-se aos desafios, as dificuldades e acertos que as docentes observam na sua atuação didática. Estendemos também esta questão para o conjunto da Unidade Escolar. No diálogo com a professora Louise, surge a questão de que a nota não é tudo, é necessário avaliar de diversas formas e cobrar do aluno aquilo que foi oferecido. Além disso, a docente considera que é importante incentivar o aluno a buscar mais. Crucial também é despertar a atenção do aluno, despertar o seu querer e compreender qual o significado da aprendizagem para o aluno. Ela conclui que do ponto de vista didático, é preciso desenvolver o querer do aluno, aproveitar a sua opinião, permitir que os alunos participem com autonomia, percebendo-os como sujeitos da aprendizagem, partindo de suas vivências e daquilo que ele já sabe. Por fim, declara que o caráter conteudista já faz parte da cultura da escola, uma vez que tudo parte do conteúdo. Avalia que as disciplinas têm dificuldade para conversar, sendo necessário buscar um trabalho interdisciplinar, envolvendo todas as áreas. No entendimento de Charlot:

Querer passar de ano e adentrar uma universidade é uma ambição legítima e realista; o problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer. (2013, p. 180-181)

Refletindo sobre a sua atuação didática, a professora Sarah afirmou que anteriormente avaliava muito o conteúdo, mas que agora procura avaliar o todo, ou seja a atuação do aluno na sua totalidade. “Tento enxergar a atuação do aluno em sala de aula, o esforço empreendido pelo mesmo, buscando percebê-lo como aluno e ser humano”. Assegura que os professores dessa escola demonstram muita preocupação, compromisso com a aprendizagem do aluno e por isso buscam se capacitar. É muito comum nas cidades brasileiras, a existência de placas que dizem “Fulano, aluno de nossa escola, foi aprovado no vestibular”. Não é comum, se vê uma

placa parabenizando o aluno por ter conseguido entender como se resolve uma equação do segundo grau, por exemplo.

Assim sendo, Charlot (2013) afirma que as crianças não são idiotas e acabam entendendo a mensagem que diz: não se vai à escola para aprender, mas sim para ser aprovado no vestibular ou no ENEM. Deste modo, na sociedade do saber, o saber está no seu valor de uso, transformando-se em valor de troca. Além disso, percebe-se que em nossas escolas, há uma lógica da concorrência que acaba gerando uma forma equivocada de ir à escola: repetir, decorar, marcar a alternativa correta no gabarito. Será que apenas isso justifica todo o investimento que é feito para escolarizar as pessoas?

Diante dessa situação posta, pode-se depreender que o sucesso escolar exige um processo de mobilização intelectual do aluno, em contrapartida à lógica da nota, da concorrência. O sucesso e o fracasso na escolarização ultrapassam a esfera pedagógica, uma vez que acarretam consequências para o futuro profissional e social do aluno.

Romper com a uma cadeia curricular rígida que nos obriga a dar conta de determinados conteúdos, essa é uma das preocupações externadas pela professora Catarina. Ela leciona a disciplina de matemática que poderia ser mais útil e divertida se não houvesse essas amarras curriculares. Pensa que se pudesse ficar mais livre, faria um trabalho melhor. A docente acredita que “atuar nos moldes da mediação é mais trabalhoso, mas é muito mais significativo para o processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno”. A mediação implica perguntar, atuar entre o aluno e o conhecimento, trilhar um caminho através do qual ele possa chegar nas respostas e buscar mais. Apesar de muito interessante, a mediação é mais complicada e trabalhosa, explica a professora.

4.5 Concepção de um trabalho escolar bem sucedido

No terceiro bloco de questões que serviram para mediar a nossa conversa com as cinco docentes de uma escola da Rede Estadual de Educação no município de Guanambi - Bahia, tivemos como foco as medidas tomadas diante da percepção de que os alunos não estão aprendendo, como o sucesso na escolarização é percebido pelas docentes participantes da pesquisa, os fatores que são atribuídos a um trabalho escolar bem sucedido ou que aspectos podem figurar como impeditivos do sucesso escolar do aluno.

Diante da percepção de que os alunos não estão aprendendo aquilo que foi programado, levando em consideração os objetivos de ensino, quais as medidas tomadas pela escola? Vimos através do diálogo com as docentes que o primeiro passo é realizar um mapeamento da aprendizagem ou não-aprendizagem dos alunos, ao final de cada unidade, quando é reunido o conselho de classe. Essa medida é institucional, envolvendo o conjunto dos professores e corpo diretivo.

Uma outra iniciativa é buscar a família no sentido de pedir apoio e acompanhamento. Frente a uma aprendizagem insatisfatória, a docente Louise diz que é preciso pensar uma nova forma de resolver o problema, mais intensa nas turmas de 1º ano. Segundo essa professora, além da reunião do conselho de classe ao final de cada unidade, não há uma prática ou intervenção coletiva ou institucional para lidar com os alunos em relação ao seu rendimento escolar. A escola consegue detectar, diagnosticar os problemas de aprendizagem, mas não consegue chegar a uma postura comum ou definir ações, estratégias que resolvam ou amenizem essa questão.

A professora Louise afirmou que em algum momento a escola cogitou a criação de monitorias que não se efetivaram, além de parcerias com a Faculdade de Guanambi², mais especificamente com o curso de psicologia, mas que também não se concretizaram, pensando em atender os alunos com dificuldades mais complexas de aprendizagem. Já a professora Rosa afirma que costuma fazer uso de atividades de reforço, exercícios, além de retomar os conteúdos ensinados. Isso, porém, é complicado, porque “desestimula os alunos mais adiantados em relação aos conteúdos, com potencial para avançar mais”. Como ação Individual a professora Sarah tenta se aproximar dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, no sentido de tentar saná-la, estratégia que fica um tanto quanto prejudicada diante do grande número de alunos por turma e dos diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem. Se a professora se detiver para auxiliar um aluno ou um grupo de alunos com dificuldade de aprendizagem de um conteúdo, um outro grupo que está em melhores condições se sente desestimulado e solicita que a docente avance no conteúdo programático. Trata-se de um dilema vivido no dia-a-dia, asseguram as docentes.

² A Faculdade Guanambi está localizada no interior da Bahia, no município de Guanambi, região da Serra Geral

“Se o aluno não está aprendendo, são tomadas as medidas gerais que todas as escolas tomam, muitas vezes ações pontuais”, afirma a professora Catarina. Inicialmente, chama-se o aluno para uma conversa e depois os pais. Uma outra medida é proceder a retomada do conteúdo para o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. A docente fez referência às oficinas do Ensino Médio Inovador que busca potencializar o aluno em relação a algumas disciplinas ou conteúdos específicos. Na realidade, não existem ações bem estruturadas para tratar desta questão. Algo se faz, mas muitas vezes por iniciativa do docente.

De acordo com a professora Hannah, a escola tem proporcionado projetos de leitura e escrita, uma vez que a deficiência do aluno em vários componentes curriculares passa por dificuldades relacionadas com a leitura e a interpretação. A maioria dos alunos lê apenas para fazer as avaliações. Ela lança mão da leitura complementar valendo ponto, como forma de forçar a leitura de um texto. “Quando a maioria dos alunos não compreende o conteúdo, faz-se uma retomada do mesmo. Mas se não for a maioria dos alunos, não há o que fazer. Não é possível parar, não há tempo para parar”, afirma a docente.

Fora da sala de aula, essa professora disponibiliza o seu horário de Atividade Complementar³ Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA, para realizar o atendimento de alunos com dúvidas, dificuldades de aprendizagem, mas constata que não existe nenhuma procura, pois o aluno que precisaria desse suporte não pode vir à escola em turno oposto e o aluno que tem disponibilidade de tempo, normalmente não precisa desse reforço ofertado.

O reforço em sala de aula só acontece quando a maioria dos discentes apresenta problemas de aprendizagem de um determinado conteúdo. Ela é taxativa, ao afirmar que não é possível parar uma maioria em favor daqueles que estão com algum tipo de aprendizagem ou rendimento escolar insatisfatório. A escola enquanto instituição não apresenta nenhuma situação em que o aluno possa ser atendido em suas dificuldades. Oficialmente, tem-se a recuperação paralela, que acaba sendo um mecanismo que recupera apenas a nota. Uma alternativa seria incorporar na carga

³ A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor, destinado ao planejamento e organização de suas atividades. Além de ser estabelecida como um direito que faz parte do trabalho do professor/a, a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/ qualificação das atividades desenvolvidas na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com a sua disciplina/componente curricular, como também na articulação coletiva com seus pares no esforço para realização de um trabalho colaborativo, em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes.

horária do professor, um tempo de atendimento ao aluno, como já existe nas universidades, apesar do fato de poucos alunos fazerem uso desse atendimento por vários motivos, dentre os quais, ser aluno trabalhador.

A conversa prossegue com as docentes, sendo que agora nos interessa saber como as docentes concebem o sucesso na escolarização, que é a questão fulcral de nossa investigação. A professora Louise é tácita ao afirmar que o sucesso do aluno acontece se ele aprende, mas ao mesmo tempo indaga “como saber se o aluno aprendeu? Ela mesma segue respondendo, ao dizer que a “escola onde atuo trabalha com números, ou seja, o número de alunos aprovados, mas também afirma que o índice de aprovação não significa aprendizagem efetiva”. Muitas vezes um aluno chega a uma determinada série e os professores perguntam “como é que esse aluno chegou até aqui? Essa pergunta sugere que houve um avanço de uma série para outra, que houve uma aprovação, que pode não ter sido acompanhada de uma aprendizagem efetiva dos conteúdos ministrados. Para a docente, o sucesso na escolarização pode ser visto na ótica de quando o aluno consegue ser aprovado no ENEM, no vestibular. Alunos que conseguem sobressair, se desenvolver, se destacar na vida pessoal e profissional também pode ser visto como sucesso na escolarização. Ela finaliza, ratificando a ideia de que:

O sucesso escolar está atrelado ao fato de que a aprendizagem ocorra de fato e que isso venha a se materializar em conquistas pessoais, profissionais e numa inserção social bem sucedida. (Professora Louise)

O sucesso pode ser entendido, segundo a professora Rosa, quando há elevação do nível de conhecimento, quando o aluno obtém bons resultados em exames externos, concursos e vestibulares, quando houve uma evolução, ganhos na vida e para a vida do aluno.

Na visão da professora Sarah a aprovação de uma série para outra e nos exames externos é o elemento definidor de sucesso escolar. Isto comprova o êxito escolar do aluno. A professora Catarina também entende que “o sucesso na escolarização atrela-se à aprendizagem, a ideia de evolução”. Ela considera que o aluno tem sucesso à medida que ele vai evoluindo em sua aprendizagem, quando ele consegue avançar de uma série para outra, quando você estabelece uma discussão e percebe que ele consegue participar e se comunicar melhor, quando você vai vendo

os avanços tanto no dia-a-dia, quanto de ano para ano, isso tudo a partir do acompanhamento do aluno.

“O sucesso escolar ocorre quando o aluno sai da escola e não se acomoda. Se houver algum nível de acomodação, a escola não conduziu bem o processo”, isso é que avalia a professora Hannah. Nesse sentido, o sucesso significa instigar no aluno a busca pela ampliação dos seus conhecimentos e caso isso não ocorra, a escola não serviu, não cumpriu bem o seu papel. A docente pondera ainda que se o aluno não tem condição de competitividade ao sair da escola ou não consegue continuar se aperfeiçoando naquilo que faz, isso é sinal de fracasso escolar. Portanto, o sucesso na escolarização acontece à medida que o aluno demonstra capacidade de aproveitar o que a escola oferece para que ele possa lograr êxito na vida pessoal e profissional.

A professora Catarina também defende que cada aluno possui uma habilidade mais específica e que vai desenvolvê-la ao longo do seu processo de escolarização. Para ela, “é um equívoco pensar que o aluno é obrigado a desenvolver todas as habilidades que a escola requer, bem como todos os componentes curriculares”. Percebe-se uma certa inclinação deste aluno em direção a uma determinada área de conhecimento, em relação a um determinado componente curricular. Assim sendo, muitas vezes o aluno pode apresentar algumas “deficiências” ou “dificuldades” em relação a determinados conhecimentos e sobressair em outros e isso significa sucesso na escolarização. Porém, se o aluno negligenciar em todas as áreas, isso pode representar fracasso.

Para Charlot (2000, p. 12-13) “a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências”. Pensa ainda que os docentes ou a escola, muitas vezes não tem estratégias eficientes de motivação do aluno. O que propõe a docente é que o sucesso escolar passa por uma certa relativização, que nós chamaremos, aqui, de sucesso relativo.

Na condição de aluno, preciso ter uma base de conhecimentos que me permita avançar de uma série para outra, de um conhecimento para outro e com isso experimentar uma inserção escolar e social bem sucedida. Mas o fato de não sobressair nessa ou naquela área, nesse ou naquele componente curricular, não pode fazer de mim um aluno fracassado. Não estamos defendendo uma excessiva especialização do saber, a partir da escolarização básica. Nessa etapa, existe um

conjunto de saberes essenciais que todo aluno necessita dominar, em qualquer campo do conhecimento.

O conceito de sucesso relativo que estamos delineando pressupõe admitir que o sujeito tem inclinações, desejo a aprender com mais profundidade umas coisas e outras não, e isso pode significar sucesso na escolarização. É como se o sucesso só fosse possível se houvesse um pleno domínio de tudo, se o interesse tivesse que ser igual em relação a todos os saberes, áreas e componentes curriculares. Se naquilo que representa a minha inclinação, que representa mais fortemente o meu desejo, a minha mobilização e o meu interesse, consigo aprender com fecundidade, isso pode ser sinal de sucesso escolar. Quantos alunos apresentam um rendimento excepcional em determinadas áreas do conhecimento e um rendimento mediano ou mesmo até regular em outras, mas isso é genericamente tratado como fracasso escolar.

Mais uma vez recorremos a Charlot (2000, p. 16), pois é ele quem afirma: “o fracasso escolar não existe; o que existe são situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.”. Assim sendo, devemos analisar esses alunos, essas situações essas histórias que envolvem processos de escolarização.

As docentes indagadas sobre o que sentem falta para que os alunos alcancem um melhor resultado na aprendizagem e conseqüentemente alcancem o sucesso na aprendizagem, externaram os seguintes pontos de vista. Alguns discentes se dão por satisfeitos apenas com o saber veiculado na e pela escola. Além disso, falta leitura, falta alargar mais o universo do saber. Para a professora Louise, “os alunos precisam buscar mais, não se contentar apenas com o conhecimento que a escola traz”.

No entendimento da professora Rosa, falta base nos alunos, ou seja, eles apresentam um nível muito aquém das necessidades. A ideia de que o aluno deve buscar mais e que necessita de uma base de conhecimento mais sólida, também é apontada pela professora Sarah. Na visão da professora Catarina, querer aprender é muito importante, faz muita diferença na vida de qualquer pessoa. Para ela é preciso que haja o querer, pois não adianta uma boa estrutura, sem o querer do aluno. Em Charlot (2001) vimos que a questão da relação com o saber “pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo”. A estrutura organizacional da escola pode a partir do querer do aluno criar alguns elementos para a aprendizagem. Ela pensa ainda que se deve começar daquilo que o aluno quer, visto que é mais fácil quando você trabalha com o aluno a partir do seu querer, daquilo que ele está

motivado. A afirmativa da professora Hannah é de que “a maioria dos alunos ainda não sabe porque está na escola, porque está nela”. Esse fato fortalece a ideia de que só pode haver saber em uma certa relação com saber, só é possível aprender numa determinada relação com o aprender.

Em nossa conversa com as docentes incluímos também uma questão que busca saber a que fator ou fatores podemos atribuir um trabalho escolar bem sucedido. Para a professora Louise, é preciso que haja segurança do professor em relação ao conteúdo de ensino. Ela afirma que “não admite atuar sem estar devidamente preparada”.

Nesse sentido, o planejamento é fundamental para o ensino aprendizagem. É preciso haver, segundo ela, uma melhor parceria com os pais e uma maior presença deles na escola. Além disso, ela entende que existe um desafio muito importante para o professor, que é conhecer o aluno. “Há se a gente pudesse conhecer melhor o aluno”. A docente compara os alunos com uma colcha de retalhos, pois são diferentes e cada um tem um jeito.

Nesse diálogo com a professora Louise, vimos que é preciso que haja preocupação com que a aprendizagem aconteça de fato e não apenas com índices ou indicadores, a presença dos pais na escola é vista como valorosa, além de uma maior cobrança dos mesmos para que os seus filhos se dediquem ao trabalho escolar. Ela pontua ainda que uma equipe gestora comprometida e responsável é fundamental, como a equipe gestora da escola onde atua.

De acordo com a professora Sarah o sistema de ensino deveria admitir no máximo 20 alunos por turma, uma vez que isso oportunizaria um maior conhecimento do aluno. Hoje, trabalha-se com um número muito excessivo de alunos em cada turma. A docente reivindica ainda um maior tempo de planejamento das aulas como um dos fatores do trabalho escolar bem sucedido. Defende ainda que haja um trabalho mais colaborativo entre os professores, uma ação de conjunto, um diálogo mais intenso entre os diversos campos do saber, visto que o conhecimento é uma totalidade. Nessa linha de pensamento, Morin (2010, p. 14) entende que “efetivamente, a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional”.

Diante de uma inteligência que só sabe separar, fragmentar o mundo em pedaços e fracionar os problemas, tem-se uma perspectiva multidimensional, que

concebe a realidade como uma totalidade complexa e que requer uma prática docente interdisciplinar, pautada numa visão e ação de conjunto, que busca o diálogo entre as áreas do conhecimento, aproximando os docentes e seus campos de saber, objetivando compreender o contexto em que se vive, numa ótica mais abrangente. A excessiva especialização do saber, o distanciamento e isolamento das áreas de saber, não representa hoje o caminho mais adequado para aprender, produzir conhecimento e responder aos problemas que emergem de um mundo complexo, no qual o todo e as partes se relacionam de forma dialética, num movimento que não é retilíneo e rígido.

4.6 Processos formativos e sucesso escolar dos alunos

Um quarto bloco de questões foi colocado em apreciação durante as conversas maiêutico provocativas realizadas com as cinco docentes que por um sistema de adesão resolveram colaborar com a presente pesquisa que versa sobre o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno, incidiu o seu foco de reflexão em torno dos processos formativos e sua relação com o sucesso ou fracasso escolar.

De que forma os processos formativos contribuem para a sua atuação frente ao sucesso ou fracasso escolar? Essa foi a indagação inicial para que continuássemos a nossa conversação. A professora Louise, de forma decidida, afirmou que o “processo formativo do professor é o elemento primordial para uma escola bem sucedida. Afinal de contas, é o professor que conduz, que faz a mediação”. Segundo ela, é preciso se interessar sempre pela aprendizagem do aluno, preocupar-se sobre como fazer uma escola mais atrativa para o aluno. Certamente, questões como estas podem ser pensadas nos momentos de formação docente. Levando em consideração o aporte teórico de Charlot (2013) temos a clareza de que “não há formação sem atividade intelectual”, sendo que a formação é a transmissão de um patrimônio cultural e intelectual. Afinal de contas, humanizar-se é aprender pela atividade intelectual e receber um patrimônio cultural.

Como assegura a professora Rosa, “a formação é crucial, é fundamental. A ausência de qualificação e formação, ou uma formação inadequada, significa a gota d’água para o fracasso escolar total”. Diante do reconhecimento da importância do processo formativo, ela disse que a formação ofertada pelo Estado não foi no nível esperado e que na sua trajetória de formação tem prevalecido uma busca individual

pela qualificação. A professora Sarah não fez o curso de magistério, mas fez uma licenciatura em matemática. Afirma que “ao iniciar a atividade docente tinha conhecimento, mas não tinha didática”. Considera ainda que no “processo de tornar-se professora, a formação é importante”. Ao começar a atuar em sala de aula, diz que observava os colegas mais experientes, procurava imitar os bons professores que teve na época de graduação. Era preciso correr atrás, observar bastante os demais professores, fazer muitas leituras, pesquisas que a ajudassem no ofício de ser professora. Ela pensa que é necessário inovar, buscar novos conhecimentos para compartilhar para o aluno. Lembrou também que as suas aulas de estágio na graduação, foram significativas, pois traziam situações reais que o graduando deveria solucionar. Na concepção da professora Catarina,

o processo formativo do professor e o sucesso na escolarização são inseparáveis, à medida que melhora a atuação docente, a sua didática, a sua metodologia e ajuda com mecanismos que envolvam o aluno. (Professora Catarina)

Ela entende que na trajetória, no dia -a- dia do professor, existe pouco tempo para que o docente se envolva com o estudo e a formação, uma vez que o saber teórico é inseparável da prática educativa. Segundo ela, “a formação em serviço no ensino médio é muito pobre, insuficiente e deixa muito a desejar”. Mas como ela também atua no ensino fundamental tem oportunidade de participar de momentos formativos bastante significativos, que de alguma forma contribuem com o seu fazer pedagógico no ensino médio.

Em sua compreensão, o Estado tem proporcionado muito pouco em termos de formação, existem poucas vagas em cursos de mestrado e, além disso, quando o docente do ensino médio consegue ser aprovado em algum programa, enfrenta muitas dificuldades para ser liberado da sua atividade docente, ainda que neste momento esteja sendo oportunizado o programa de formação continuada denominado Pacto pelo Ensino Médio.

A professora Hannah também considera fundamental a formação do professor, seja a formação inicial ou a formação continuada. Ela é categórica ao afirmar que o curso de licenciatura não vai fazer o professor aprender os conteúdos curriculares que vai ensinar. Na sua visão, “a fundamentação teórica contribui muito e é no processo de formação, na licenciatura que se consegue chegar a um certo nível de

fundamentação teórica”. Neste caso, a licenciatura pode suprir as carências de fundamentação teórica do professor em formação. Um outro aspecto por ela salientado, refere-se a preocupação em contextualizar, dar significado aos conteúdos, que ela considera relevante e que se aprende durante a licenciatura. Segue dizendo que “nos cursos de licenciatura a gente reflete muito sobre esses aspectos”. Por fim, reafirma que o conteúdo vai sendo sedimentado com a prática, no caminho que se vai trilhando para ir aos poucos, tornando-se professor.

Como sustenta a professora Louise, o seu processo de formação traduz-se numa busca pessoal. Lembra que quando a escola dispunha de recursos, eram organizados cursos e palestras. Considera importante uma formação que consiga unir teoria e prática, que propicie o professor aprender a fazer fazendo, na prática. Alerta também que se não houver aceitação da formação não adianta e que muitos docentes reclamam de um processo formativo que continua muito teórico. Afirma ainda que o professor quer aprender e quer coisas novas. Segundo essa professora, a formação continuada muitas vezes apenas retoma temas ou estudos que já foram tratados durante a formação inicial. Houve um período em que a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia ofereceu para os docentes do ensino médio uma formação para trabalhar com o Programa de Enriquecimento Intelectual – PEI, que segundo a professora Hannah, contribuiu muito para a sua prática, embora tenha afirmado que preferia continuar ministrando as aulas de Geografia. Como assegura a professora, “O PEI proporcionava que nós mudássemos a nossa postura, tanto no plano pessoal, como profissional”. Mencionou a sua participação no PROGESTÃO que foi uma iniciativa de formação mais voltada para a gestão escolar e também citou o Programa Gestão da Aprendizagem – GESTAR que foi concebido para o docente do ensino fundamental, mas que era franqueado para docentes do ensino médio.

Pensando numa formação específica para o ensino médio, a docente Louise aponta para uma formação no início do ano letivo, que consiga unir teoria e prática, como forma de fortalecer a atuação docente desde o começo das atividades letivas. Defende a implementação de uma formação que prepare o docente para a era digital, que contribua com um trabalho voltado para as tecnologias da informação e comunicação. Defende uma formação que auxilie o professor a fazer diferente, que ensine o professor a mudar e fazer diferente. Ela pensa um processo formativo que se possa aplicar, que favoreça a intervenção, sem desconsiderar o papel, a importância do saber teórico.

A professora Rosa, por sua vez, defende um processo formativo que contemple aspectos mais voltados para o campo das humanidades, ou seja, que possibilite o aluno aprender a se posicionar, opinar, decidir, se colocar como sujeito. Morin ajuda-nos nessa reflexão, dizendo que:

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. (MORIN, 2010, p. 17)

Segundo a professora Rosa, o professor de hoje já está lidando melhor com as tecnologias da informação e comunicação, com as mídias, novas tecnologias. Nesse sentido, a formação docente pode prescindir desse aspecto e inserir outras temáticas, outras questões, como por exemplo, a politização do aluno, no sentido de que ele aprenda a se posicionar, formar a sua própria opinião, fazer uma análise própria, juntar os dados para formar a sua opinião, transformar a informação em conhecimento e mais ainda, posicionar-se frente a informação, não se pautando apenas por análises alheias. Recorremos novamente a Morin (2010) à medida que ele afirma que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes, dando-lhes sentido.

Foi apontado pela professora Sarah que numa formação direcionada para o ensino médio de forma específica, devem prevalecer os aspectos mais voltados para a psicologia do aluno desse nível de ensino. Ela defende que essa formação pode orientar o trabalho interdisciplinar, uma vez que existe uma tentativa de atuação nesse sentido, mas que não logra êxito.

De acordo com Crusoé (2009, p. 36), “nesses termos, enquanto a disciplinaridade se caracteriza pelo alto grau de especialização num determinado campo de estudo, a interdisciplinaridade propõe o dialogo fecundo entre os diversos campos do conhecimento”. Crusoé segue dizendo que o debate sobre a interdisciplinaridade não é nova, sendo que a tentativa de implementá-la nas escolas de ensino fundamental e médio teve início na década de 1970, através da legislação brasileira de ensino.

A docente participante da pesquisa pondera que é preciso compreender bem as bases de um trabalho docente interdisciplinar, na teoria e na prática. A professora

Catarina também entende que é necessária uma formação que contemple o ensino médio enquanto etapa final da educação básica, envolvendo questões curriculares, interdisciplinaridade, avaliação, aspectos metodológicos específicos de cada componente curricular, visto que às vezes você sabe o conteúdo e não sabe como ensinar.

Essa preocupação em relação à formação mais voltada para o ensino médio também é compartilhada pela professora Hannah, ao afirmar que “estamos a passos lentos no que diz respeito a um trabalho educativo de caráter interdisciplinar. Isso porque é muito complicado o diálogo entre as áreas, as disciplinas, o trabalho conjunto”. Ela deixa claro que se refere à prática interdisciplinar, não porque seja um discurso bonito ou que esteja na moda, mas porque se trata de algo realmente necessário, que precisa de fato ser vivenciado na prática docente.

A partir do estabelecimento de blocos de discussão voltados para a finalidade social da escolarização, das condições de trabalho do professor e atuação didática, concepção de um trabalho escolar bem-sucedido, processos formativos e sucesso escolar, buscamos refletir e analisar a temática geral deste capítulo, que apresenta como centralidade o debate em torno do sucesso na escolarização, a relação com o saber e forma escolar. Os blocos de discussão se interligam, de forma que as informações, as falas das docentes participantes da pesquisa e o aporte teórico formam uma totalidade que nos oferecem pistas importantes na tentativa de compreender o processo de formação do professor do ensino médio e o sucesso escolar do aluno.

CONCLUSÃO

A escolarização possui uma finalidade social que se concretiza no ato de mediar conhecimentos. Além disso, a escola deve ser considerada a partir da sua totalidade, ou seja, dos seus problemas, suas capacidades, suas descobertas, suas realizações, frustrações, sonhos e projetos. As dimensões humana, técnica, política e administrativa devem manter íntima relação, no sentido de que a escola venha a cumprir a sua função social e favorecer o sucesso escolar do aluno. A educação é socialmente referenciada. Trata-se de uma prática social inserida na dinâmica da sociedade. A prática educativa é intencional, sendo que os seus fundamentos, objetivos e significados são construídos coletivamente. O papel da educação num contexto societário marcado pela informação e comunicação, deve assegurar um processo formativo que priorize a formação voltada para a cidadania, para a ética e para o mundo do trabalho.

Vimos ainda que a realização plena da educação de qualidade social significa uma base forte para a luta e a realização de outros direitos. Ou seja, um ser instruído, que tem consciência de seus direitos, não se deixa escravizar. Nesta perspectiva, ele estuda, pesquisa, valoriza a cultura, cumpre seus deveres e exige seus direitos com altivez, tornando-se um cidadão pleno.

Nesse estudo, a educação como direito constitui um elemento fundamental na construção da justiça com equidade social. Entendemos que a exclusão social na educação não ocorre somente pela ausência de vagas, mas também por falta de qualidade do ensino que não cumpre os seus objetivos propostos. Consideramos a educação como um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida.

Pensamos que atualmente, a função social da escolarização apresenta como aspecto central, a busca pelo conhecimento, a construção do saber, a aprendizagem e a descoberta. Além disso, entendem que vivemos numa sociedade da informação e da comunicação, sendo a escolarização uma forma de inserção social, uma forma de socialização e preparação para o mundo do trabalho. Tendo como referência o aporte teórico e as informações construídas a partir das conversas maiêutico socráticas com as professoras de uma escola pública estadual de Guanambi – Bahia, podemos compreender que é papel da instituição educativa promover o acesso ao saber, democratizar o conhecimento, trabalhar as formas de pensar, ajudar o aluno a pensar

melhor, a sistematizar o seu pensamento para resolver problemas, independente de quais sejam esses problemas.

Temos também o entendimento de que ato educativo deve ter como centralidade a formação do cidadão pensando no bem comum, voltada para o respeito, para o meio ambiente, para as relações humanas. A ação educativa deve primar pela busca do conhecimento, pela descoberta e aprendizagem, que pode tornar o aluno um ser socializado, capaz de assumir uma posição na sociedade. A escolarização passa pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de se posicionarem como sujeitos da história.

Na escola onde ocorreu a presente pesquisa, vimos que tanto os alunos como as suas famílias estabelecem uma relação mais instrumental, um tanto quanto utilitarista em relação ao saber e ao conhecimento. Nessa ótica, reconhecem que essa instituição de ensino consegue focar mais diretamente os conteúdos curriculares que serão cobrados nas avaliações externas que os levarão para o ensino superior. Visto dessa forma, o ensino médio enquanto sendo a última etapa da Educação Básica, configura-se para esse grupo majoritário de alunos como uma etapa de acesso, uma fase transitória entre a educação básica o ensino superior. O aluno visa ao acesso ao ensino superior, seguir os estudos posteriores e os seus pais também. É possível compreender que entramos para a “sociedade do conhecimento,” valorizando mais o diploma do que o próprio conhecimento, fato que amplia o risco de que seja uma sociedade da informação mais que a sociedade do saber.

Deste modo, na sociedade do saber, o saber está no seu valor de uso, transformando-se em valor de troca. Além disso, percebe-se que em nossas escolas, há uma lógica da concorrência que acaba gerando uma forma equivocada de ir à escola: repetir, decorar, marcar a alternativa correta no gabarito. Será que apenas isso justifica todo o investimento que é feito para escolarizar as pessoas?

Como vimos no decorrer deste trabalho, não há um perfil único de aluno nesta escola. São pessoas de diferentes origens sócio-econômicas e sociais, com formação escolar distinta e até com objetivos de escolarização diferenciados.

Temos nessa escola um público alvo que visa ao ingresso no ensino superior, oriundos de escolas privadas, públicas municipais, que em primeiro lugar buscam matricular-se nessa instituição escolar de ensino médio. De acordo com as docentes participantes da pesquisa, os discentes são pertencentes a diferentes segmentos sociais, ou seja, são filhos de pedreiros, advogados, médicos, vigilantes,

comerciantes, dentre outros. Como a maioria deles visa se preparar para o ENEM e para os exames vestibulares, o ensino acaba se voltando para atender a esse objetivo. No caso de o aluno não apresentar esse foco, busca-se orientá-lo para descobrir o que realmente ele almeja com o seu processo de escolarização.

Contudo, são “alunos que querem” e “os alunos que se adequam à realidade e a estrutura da escola”. Esses elementos podem nos dizer em relação ao nosso objeto de estudo que “só aprende quem tem uma atividade intelectual”. Portanto, o “querer” desses alunos pode ser entendido como uma predisposição para um ingresso ativo num processo de assimilação e construção de conhecimento, mesmo que o objetivo principal seja a obtenção do acesso ao ensino superior ou há uma inserção profissional mais qualificada.

Essa questão relaciona-se com a motivação e a mobilização. Como vimos em nosso estudo, a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno. Nesse sentido, motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. Então, o “querer” dos alunos dessa escola investigada pode ser visto na ótica da mobilização, pois a fala das professoras é contundente: “são alunos que querem”. A explicação para isso é que “na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana, quem aprende na escola é o eu epistêmico”, a partir da mobilização, de uma adesão consciente numa atividade intelectual.

Portanto, o “querer” desses alunos pode ser entendido como uma predisposição para um ingresso ativo num processo de assimilação e construção de conhecimento, mesmo que o objetivo principal seja a obtenção do acesso ao ensino superior ou há uma inserção profissional mais qualificada. Essa questão aproxima-se com dois aspectos estudados por Charlot: a motivação e a mobilização. Segundo ele, a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno. Nesse sentido, motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. Então o “querer” dos alunos dessa escola investigada pode ser visto na ótica da mobilização, pois a fala das professoras é contundente: “são alunos que querem”.

Outra questão interessante surgida a partir das conversas com as docentes participantes da pesquisa refere-se a “alunos que se adequam à realidade e a estrutura da escola”. Cada escola possui uma cultura específica, que a literatura escolar classifica como “cultura escolar” ou “cultura da escola” ou ainda “cultura organizacional,” que pode ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o

comportamento das pessoas em particular.” A cultura organizacional pode assumir duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte.

Diante dessa situação posta, pode-se depreender que o sucesso escolar exige um processo de mobilização intelectual do aluno, em contrapartida a lógica da nota, da concorrência. O sucesso e o fracasso na escolarização ultrapassam a esfera pedagógica, uma vez que acarretam consequências para o futuro profissional e social do aluno.

No tocante aos processos formativos do professor do ensino médio, as informações construídas apontam para uma ausência. No momento em que fomos demandados a realizar o levantamento do tipo estado da arte, constatamos que o tema voltado para a formação do professor do ensino médio apresentava pouquíssimas produções acadêmicas nesta área, fato que nos surpreendeu e de certa forma trouxe nível de dificuldade no sentido de melhor conceituar essa temática. Essa ausência foi constatada também no campo de pesquisa, durante as conversas maiêutico-provocativas que foram estabelecidas com as docentes que aderiram à pesquisa.

Para as docentes, o processo formativo do professor é o elemento primordial para uma escola bem sucedida, uma vez que é o professor que conduz, que faz a mediação entre os alunos e o saber. A formação é crucial, é fundamental. A ausência de qualificação, de um processo de formação, ou uma formação inadequada, significa a “gota d’água” para o fracasso escolar total. Há um grande reconhecimento da importância do processo formativo por parte das docentes, mas a formação ofertada pelo Estado não tem ocorrido no nível esperado e que na trajetória de formação dos professores tem prevalecido uma busca individual pela qualificação.

Ficou evidente na pesquisa realizada que o processo formativo do professor e o sucesso na escolarização são inseparáveis, à medida que melhora a atuação docente, a sua didática, a sua metodologia e ajuda com mecanismos que envolvam o aluno.

Constatamos, portanto, que na trajetória do professor existe pouco tempo para que o docente se envolva com o estudo e a formação. Esse fato é preocupante, uma vez que o saber teórico é inseparável da prática educativa. A investigação demonstra que a formação em serviço no ensino médio é muito pobre, insuficiente e deixa muito a desejar. Neste processo de investigação, merece destaque o fato de que Estado

tem proporcionado muito pouco em termos de formação docente para esse segmento educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Francesco. **Sócrates**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2002.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Implicações da formação continuada para a construção de identidade profissional**. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRADE; Cleudane; RAITZ, Tânia Regina. **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.
- _____. **As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- _____. **O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes?** RBP AE – v.25, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos**. Em Aberto sonhos. Brasília, v. 17, p. 33-40, jan. 2000.
- _____. **Ofício de mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Políticas educacionais, igualdades e diferenças**. RBP AE - v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BAHIA, Norinês Panicacci. **Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 21 a 24 de novembro de 2004.
- BANDEIRA, Nicolau Dela. **Esforçados e “talentosos”**: a produção do sucesso escolar na escola técnica federal de São Paulo. Educação em Revista Belo Horizonte, v.30n. 03p., 195-218, Julho, Setembro 2014.
- BERGSON, Henri. **Cursos sobre a filosofia grega**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Documento Referência. Construindo o Sistema Nacional de Educação Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

CARVALHO, Arlena Maria Cruz de. **Alcançando o sucesso escolar**: fatores que auxiliam nesta conquista. Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Dr^a Maria Aparecida Mamede-Neves. PUC - Rio, 2009.n

CASTRO, Magali de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica**: das origens às diretrizes curriculares nacionais. RBPAE – v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

_____. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica**: das origens às diretrizes curriculares nacionais. RBPAE – v. 32, v.2, p. 199-227, mai. / ago. 2007.

CHARLOT, Bernard. (org.). **Os jovens e o saber** – perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Cilene Maria de O. **Sucesso escolar de jovens egressos da escola pública**: do ensino médio para o superior. Dissertação de Mestrado. História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil**: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. 34^a Reunião da ANPEd, Natal, RN, 02 a 05 de outubro de 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, DP &A, 2002.

_____. **Caminhos investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade** – Representações sociais de professores de Matemática. Natal, RN: EDUFRRN, Editora da UFRN, 2009.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional:** questões e proposições para o debate. RBPAAE - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DUARTE, Natalia de Souza; YANOLLAS, Silvia Cristina. **O percurso escolar da população em situação de pobreza.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2010.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores:** a formação em Rede. 35ª Reunião da ANPEd, Porto de Galinhas, PE, 21 a 24 de outubro de 2012.

FELDENS, Garcia Dinamarca; BORGES, Fabrícia Teixeira. **Entre experiências e compreensões:** cartografias da formação de professores. 33ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. **É possível promover o sucesso escolar?:** um estudo a partir das educadoras das séries iniciais. Orientação Rosa Lavelberg. São Paulo: s.n., 2009.

FIGAL, Gunter. Sócrates, o filósofo. In: ERLER, Michael; GRAESER, Andreas. (orgs.). **Filósofos da Antiguidade.** Dos primórdios ao período clássico. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia:** romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação –** Um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e poder.** Introdução à Pedagogia do Conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta.** 7. ed. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2005.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOVINAZZO-JR, Carlos Antônio. **Formação no ensino médio, escola e juventude**: preparar para quê? 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Investigación Cualitativa Y Subjetividade**. Guatemala, 2006.

_____. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política para o ensino médio e educação profissional**. 28ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

HARDT, Lúcia Schneider. **Formação de Professores**: as travessias do cuidado de si. 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 15 a 18 de Outubro de 2006.

HUISMAN, Denis. **Sócrates**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KUNZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. **Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2010 – 2013)**: um estudo exploratório a partir do censo escolar. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, Jussara Marques. Origem e transformação da qualificação docente no Brasil. in: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.12, n. 20, jul./dez., 2003.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro**. RBPAAE – v.23, n.1, 81-104, jan./abr. 2007.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Continuidades e /ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional**. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, Cely do Socorro. MONTEIRO, Albêne Lis. **A política estadual de formação de professores do Pará**: a extinção do curso Médio Normal. 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

NUNES, Claudio Pinto. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de pesquisa, n. 119, julho/2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELA, Adélia Luiza; MOURA, Esmeralda; BASTOS, Eni Santana Barreto. O direito de aprender direito: garantindo a qualidade da educação escolar. In: KONZEN, Afonso Armando...[et al]. **Pela justiça na educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico – do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2008.

Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.12, n. 20, jul./dez., 2003.

ROMÃO, José E. Compromisso do educador de jovens e adultos. in: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Teoria, prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (Org.) **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, Maria Eliza Gama. TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** 26ª Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUZA, Edilene Santos. **Escrita e sucesso escolar**. Um diálogo entre psicanálise e educação. Orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo: s. n., 2010.

TEZANI, Thaís Cristina R. Formação de professores para a educação inclusiva: algumas perspectivas. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.12, n. 20, jul./dez., 2003.

TRAD, Márcia Fontoura. **O sucesso escolar de alunos dos meios populares, na década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais**: reconstruindo as suas trajetórias. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(MESTRADO)**



ROTEIRO PARA CONVERSA MAIÊUTICO PROVOCATIVA COM OS DOCENTES

1. A finalidade social da escolarização.
2. Escolher ser professor ou professora. Expectativas em relação à atividade docente.
3. O papel do professor em face da finalidade social da escolarização.
4. O perfil do aluno da escola onde trabalha.
5. As condições de trabalho do professor e a sua atuação profissional.
6. Desafios, dificuldades e acertos observados na atuação didática do professor e da Unidade Escolar.
7. As medidas tomadas diante da percepção de que os alunos não estão aprendendo aquilo que foi programado e dos objetivos de ensino.
8. A concepção de sucesso na escolarização na condição de docente.
9. A percepção dos alunos acerca a escolarização e a relação com o saber hoje.
10. O que falta para que os alunos alcancem um melhor resultado na aprendizagem e conseqüentemente alcancem o sucesso na aprendizagem.
11. Análise da postura dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos.
12. Fator ou fatores atribuídos a um trabalho escolar bem sucedido.
13. Os aspectos impeditivos do sucesso escolar do aluno.
14. De que forma os processos formativos contribuem para a sua atuação frente ao sucesso ou fracasso escolar.
15. Atuação profissional, oportunidades formativas que a escola e o sistema de ensino proporcionaram e que ajudaram no sucesso escolar dos alunos.
16. Necessidade de uma formação específica para o professor do ensino médio. Apontar alguns aspectos dessa formação.