

3

Perfil Docente das Instituições de Prestígio no Contexto Educacional Brasileiro

Neste capítulo, nossa intenção é analisar comparativamente o perfil docente de diferentes instituições de ensino. A revisão de literatura proposta neste momento contempla o que foi publicado recentemente sobre o tema, abordando aspectos como: relações de gênero, média de idade, experiência profissional, renda sócio-econômica, trajetória escolar, hábitos culturais, estratégias pedagógicas, dentre outros. Considera-se que algumas diferenças marcantes entre os professores das instituições formadoras de elites escolares em um contexto mais geral, poderão nos dar pistas para entender porque algumas instituições obtêm melhores resultados, e, portanto gozam de mais prestígio que outras.

Consideramos igualmente importante compreender a trajetória escolar e profissional desses professores, em que escolas trabalham ou trabalharam, ou seja, tentar compreender quais são as características e estratégias que fazem com que esses professores consigam entrar e se manter nessas escolas de prestígio, que se configuram como um campo altamente concorrido (Zanten, 2005).

Utilizaremos como base de referência o estudo da Unesco (2004) – Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura - que fez um levantamento geral do perfil docente brasileiro, a partir de uma amostra de escolas das redes públicas e privadas do país. Este estudo mais geral, juntamente com dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nos permitem comparações com os dados dos professores investigados por nós, bem como com estudos mais específicos que abordam instituições de reconhecido prestígio. Dentre esses estudos, está o primeiro realizado pelo SOCED, que analisou os dados dos questionários dos alunos, pais e professores das escolas Confessional B e Bilíngüe B¹⁹ (Brandão,

¹⁹ Ver tabela 1.

Mandelert e Paula 2005), assim como a pesquisa de Brandão e Lelis (2003) que aborda professores universitários de uma instituição de prestígio do Rio de Janeiro. Tais pesquisas já apresentam resultados do programa de pesquisa desenvolvido pelo SOCED desde o início desta década, relacionado à escolarização das elites.

3.1

Relações de Gênero

Uma das primeiras questões que nos chama a atenção é a questão da feminização docente, ou seja, a representação que ainda aparenta vigorar, de que o magistério é um dom, característico das mulheres, pois elas teriam o instinto maternal pra lidar com as crianças (Lelis, 2001). Além disso, esta profissão sempre apresentou baixa remuneração, o que poderia ter afastado os homens dessa ocupação, já que culturalmente, os mesmos são vistos como os chefes de família, responsáveis pelo sustento e manutenção da mesma. (Buschini & Amado, 1988 *apud* Medeiros, 2007 p. 43)²⁰.

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004), dentre os professores brasileiros, 81,3% são professoras e 18,6% são professores. Para evidenciar a feminização da profissão docente no Brasil, a pesquisa faz uma comparação com os trabalhadores ativos da sociedade brasileira em geral: 58,13% de homens e 41,86% de mulheres. Entretanto, vale a pena ressaltar que no ensino médio os homens constituem 2/3 do corpo docente. É perceptível que, à medida que aumenta o nível de ensino, aumenta também o número de homens no magistério. Souza (2007) afirma que de acordo com os dados do PNAD (2004), as mulheres representam 78% do total de professores brasileiros. Destas, 82,1% atuam no setor público e 68% no setor privado. Na análise da autora, o índice de mulheres é maior no ensino público por ser este o setor com maior oferta de educação básica.

A tendência descrita acima também se confirma na pesquisa de Brandão e Lelis (2003) sobre os docentes do ensino superior. Se de maneira geral as mulheres

²⁰ **BRUSCHINI C. E AMADO, T.** Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p.4-23, fev. de 1988.

dominam o campo docente, numa universidade privada de prestígio essa situação se inverte. As autoras pesquisaram o perfil docente da elite acadêmica de uma universidade privada de prestígio e os mecanismos de investimento na escolarização de seus filhos, e encontraram 63% dos professores investigados sendo homens e 37% mulheres. Para além dessa diferença, os homens têm qualificações mais elevadas, como o doutorado (76% X 37%). Segundo as autoras, as mulheres “*mesmo na carreira acadêmica, encontram-se em desvantagem em relação aos seus colegas do gênero masculino, pois a relação titulação/gênero ainda é claramente favorável ao gênero masculino*” (p. 513).

Vimos que o campo docente ainda é dominado pelo sexo feminino. No entanto, conforme o nível vai subindo (ensino médio e superior), a presença masculina vai se tornando dominante²¹. O informativo nº 149 do INEP (2007) confirma a presença majoritária masculina nas instituições de ensino superior do Brasil, entretanto, revela que “as mulheres já são 45% do total de 242.795 docentes que atuam nas IES brasileiras”.

Em nossa pesquisa, a proporção de mulheres tende a corroborar o que a literatura vem dizendo sobre a questão de gênero no ensino fundamental, já que os professores respondentes das escolas de prestígio estudadas pelo SOCED são da 8ª série deste nível de ensino. Dos 144 professores das nove escolas contempladas, 61,7% são mulheres e 38,3% são homens. Não observamos diferença significativa de titulações e de salário entre os docentes homens e mulheres de nossa amostra.

Tabela 2: Gênero

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Masculino	54	37,5	38,3
	Feminino	87	60,4	61,7
	Total	141	97,9	100,0
	Em branco	3	2,1	
Total		144	100,0	

²¹ Esta tendência já havia sido confirmada há mais de dez anos, conforme mostra o trabalho realizado pelo INEP (1999) a partir dos dados do SAEB de 1997.

3.2

Média de Idade e Experiência Docente

De acordo com a UNESCO, a média de idade dos professores no Brasil é de 37 anos. Já na universidade pesquisada por Brandão e Lelis (2003), a média é de 40 anos e nas escolas de elite investigadas no estudo de Brandão, Mandelert e Paula (2005) a média de idade dos professores fica acima dos 40 anos. Lembramos que este último estudo contempla as escolas Confessional B e Bilíngüe B da amostra de escolas do SOCED, estando, portanto, entre os 144 questionários de professores que investigamos.

Enquanto as instituições de prestígio apresentam um corpo docente mais maduro, com média de idade que se assemelha ao índice dos países da União Européia, o Brasil é o segundo país com docentes mais jovens no ensino primário e o quarto mais jovem nas séries finais do ensino secundário (Siniscalco, 2003 *apud* Sampaio & Marin, 2004)²². De acordo com os dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - (INEP, 1999), em 1997, apenas 21% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental possuíam professores com mais de 46 anos de idade.

Nas escolas confessional e bilíngüe investigadas por Brandão, Mandelert e Paula (2005), 50% dos docentes que atuam nas turmas de 8ª série trabalham há mais de 16 anos na escola. O tempo de trabalho na mesma escola indica a estabilidade e familiaridade com o funcionamento do estabelecimento e podem fazer diferença na atuação do professor, e, por consequência, na qualidade da escola.

Encontramos aqui uma das primeiras singularidades do perfil docente das escolas de prestígio que fazem parte desta pesquisa: a média de idade e o tempo de experiência. Em nossa pesquisa, a porcentagem de professores diminui conforme diminui a faixa etária: 35,9% dos professores têm mais de 50 anos; 32,4% têm entre 40 e 49 anos; 26,8% têm entre 30 e 39 anos; 2,8% têm entre 25 e 29 anos e 2,1% têm até 24 anos de idade. A média de idade se assemelha à média de idade dos professores da universidade pesquisada por Brandão e Lelis (2003) e se afasta da

²² SINISCALCO, M. T. *Perfil Estatístico da Profissão Docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

média geral de idade dos professores brasileiros. Medeiros (2007) pensa na hipótese de que os jovens estão se afastando da profissão por conhecerem a realidade docente. A desvalorização dessa ocupação profissional poderia estar levando esses jovens a procurarem por melhores possibilidades de remuneração e status em outras carreiras, como nos sugere a opinião expressa na entrevista da professora abaixo:

Eu sou a exceção da minha turma. Acho que ninguém está trabalhando na minha área. Todos os meus amigos, uns 20 a 25 amigos que formaram junto comigo. Alguns acabaram emendando no mestrado e no doutorado, por conta de não ter emprego, mas pelo menos tinham a bolsa. E os que não estão fazendo doutorado em história ou letras, coisas assim, fizeram concurso pra isso, pra aquilo e mudaram totalmente de área. Mas acho que tive sorte, acho que essa é a palavra, não é competição, eu tive sorte. (professora de história da Escola Confessional A. Esta professora é jovem e se formou recentemente.)

Tabela 3: Média de Idade

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Até 24 anos	3	2,1	2,1
	De 25 a 29 anos	4	2,8	2,8
	De 30 a 39 anos	38	26,4	26,8
	De 40 a 49 anos	46	31,9	32,4
	50 anos ou mais	51	35,4	35,9
	Total	142	98,6	100,0
	Em branco	2	1,4	
Total		144	100,0	

Como podemos ver nas tabelas que se seguem, no que se refere ao tempo de formados, 38% dos professores responderam que estão formados entre 16 e 25 anos e 37,3% há mais de 25 anos. Apenas 9,9% está formado há menos de 5 anos. 41,3% dos respondentes atuam como professor há mais de 25 anos e 34,3% atuam entre 16 e 25 anos. 40% dos professores afirmaram estar trabalhando na escola atual entre 6 e 15 anos. Esses dados apontam, sem dúvida, experiência e estabilidade do corpo docente. Segundo Brandão, Carvalho e Cazelli (2005), o tempo de permanência dos professores na profissão pode ser considerado como um indicador de satisfação pessoal no trabalho.

Tabela 4: Há Quantos Anos Está Formado?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Há cinco anos ou menos	14	9,7	9,9
	De 6 a 15 anos	21	14,6	14,8
	De 16 a 25 anos	54	37,5	38,0
	Há mais de 25 anos	53	36,8	37,3
	Total	142	98,6	100,0
	resposta dupla	2	1,4	
Total		144	100,0	

Tabela 5: Há Quantos Anos é Professor?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Há cinco anos ou menos.	14	9,7	9,8
	De 6 a 15 anos	21	14,6	14,7
	De 16 a 25 anos	49	34,0	34,3
	Há mais de 25 anos	59	41,0	41,3
	Total	143	99,3	100,0
	Em branco	1	,7	
Total		144	100,0	

Tabela 6: Há Quantos Anos Trabalha Nesta Escola?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Há cinco anos ou menos	43	29,9	29,9
	De 6 a 15 anos	58	40,3	40,3
	De 16 a 25 anos	32	22,2	22,2
	Há mais de 15 anos	11	7,6	7,6
	Total	144	100,0	100,0

3.3

Trajетória Escolar e Profissional

De acordo com a UNESCO (2004), metade dos pais dos professores brasileiros tem o ensino fundamental incompleto, 15% não têm nenhuma escolaridade e apenas 5,7% têm graduação. A trajetória escolar dos pais dos professores universitários estudados por Brandão e Lelis (2003) é bem diferente: somente 16% dos pais não tinham o ensino superior. Cabe destacar que foi possível perceber mobilidade social de uma geração para outra e, embora esta mobilidade seja menor entre as famílias dos professores universitários - pois estes provêm de famílias abastadas e escolarizadas - segundo as autoras, há uma ampliação significativa do capital intelectual, cultural e lingüístico.

De maneira geral, os professores acreditam que a sua situação sócio-econômica é melhor que a dos pais. No que diz respeito à trajetória escolar dos professores, a pesquisa da UNESCO (2004), diferentemente dos docentes universitários investigados por aquelas autoras, que estudaram preferencialmente em escolas privadas, aponta que o espaço público é majoritário na formação e produção docente. 81,3% fizeram o ensino fundamental e 69,2% fizeram o ensino médio em estabelecimentos públicos.

Assim como os professores universitários, objeto de análise de Brandão e Lelis (2003), os professores da amostra da UNESCO (2004) colocam preferencialmente seus filhos em escolas privadas ou em escolas públicas federais. Como vemos, embora os professores tenham estudado em sua maioria em instituições públicas, optam por colocar seus filhos em escolas particulares. Os professores da universidade de prestígio também põem seus filhos em Escolas Privadas, Colégios de Aplicação e Colégios Federais, mas as dez primeiras escolas privadas aprovadas no vestibular não eram tão procuradas como as autoras da pesquisa supunham inicialmente. As autoras argumentam que esses professores parecem não ter muitas expectativas no trabalho pedagógico das escolas. Além disso, os pais-professores têm o *habitus* do *campo* docente e acadêmico, o que lhes garante o *senso prático do jogo*, ou seja, estratégias que garantem o sucesso escolar dos filhos. Por outro lado, ainda

fruto da detenção do *habitus professoral* (Silva, 2006), esses professores podem não priorizar um tipo de instituição que tem por objetivo a aprovação no vestibular, levando em conta outros perfis de escola, uma vez que o capital escolar e cultural familiar já garantiria uma trajetória de sucesso até o nível superior. Tentar compreender os critérios, dos professores em geral e professores das escolas pesquisadas, para a escolha da escola dos filhos é uma questão que merece muito mais investigação.

Dos professores que pesquisamos, 56,6% afirmaram ter concluído o ensino superior em universidades públicas federais, 17,7% em universidades públicas estaduais e 17,7% em universidades privadas confessionais. Sabemos que, se tratando de ensino em nível superior, há uma inversão de valor público/privado, se comparado ao ensino fundamental e médio. São as universidades públicas que detêm o status de estabelecimentos de excelência, ao contrário das universidades privadas. Observamos de acordo com a tabela a seguir, que aproximadamente 75% dos professores de nossa amostra se formaram em universidades públicas, o que nos dá indícios de que possuem uma formação de qualidade no contexto do Sistema de Ensino Superior no Brasil.

Tabela 7: Instituição em que Concluiu o Ensino Superior.

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Pública federal	64	55,7	56,6
	Pública estadual	20	17,4	17,7
	Pública municipal	1	,9	,9
	Privada laica	8	7,0	7,1
	Privada confessional	20	17,4	17,7
	Total	113	98,3	100,0
	Em branco	2	1,7	
Total		115	100,0	

No questionário dos professores não há questões sobre a formação escolar anterior ao ensino superior. No entanto, os professores das escolas Alternativa A, Confessional A e Pública A, que fizeram parte do trabalho de campo, relataram suas

trajetórias nas entrevistas realizadas, indicando experiências em escolas públicas durante sua formação básica.

Minha formação toda é no Rio Grande do Sul. Eu fiz a escola normal, Instituto de Educação. Estudei toda a minha vida no Instituto de Educação do Rio Grande do Sul. Quer dizer, venho de uma escola pública também, né? (Orientadora educacional da Escola Pública A)

Eu estudei a vida toda em escola pública. Em relação ao que estudei é uma outra coisa...Os tempos passam, escolas mudam...Estudei em duas escolas públicas na minha época consideradas escolas de excelência, eram escolas disputadas na minha época, hoje já não.(professora de inglês da Escola Pública A)

Eram escolas públicas. Fiz até o primário, chamava de primário na Escola Municipal [cita nome da escola], no Bairro de Santo Cristo, perto da rodoviária, eu morava ali. E dali fui para o Colégio Federal [cita o nome do colégio]. Fiz lá o antigo ginásio. (Professor de Matemática da Escola Alternativa A).

Estudei até a 6ª série em escola pública. Da 7ª série até o final do ensino médio estudei no particular. (professora de português da Escola Alternativa A).

Fiz o primeiro grau numa escola municipal, perto de casa, uma escola pequena, que abriu quando eu entrei na escola. Além de ser de um tempo em que a escola pública tinha uma questão da qualidade, um acadêmico melhor do que hoje, tinha ainda a questão de uma escola menor em que primava por isso aí. As turmas eram muito cuidadas. (Professora de português da Escola Confessional A)

É... eu sou filho da escola pública, isso é uma coisa que até acho interessante, pelo menos pra mim é algo que é sempre marcante na minha trajetória, um dos marcos que eu tenho, bom, que nós devemos nos orgulhar, né? (professor de cultura clássica da Escola Confessional A)

Não podemos deixar de mencionar que alguns professores estudaram por toda a vida em escolas públicas e alguns, parte em escola pública e parte em escola particular. Levando em conta a média de idade dos docentes, e o fato de que há alguns anos a escola pública era considerada uma boa escola, como mostra a fala citada acima - “*Além de ser de um tempo em que a escola pública tinha uma questão da qualidade...*” - é possível pensar que esses professores tiveram suas trajetórias escolares permeadas de boas instituições e boa formação – pois a maioria cursou

universidades públicas bem reputadas - o que pode ter lhes garantido uma boa posição no mercado de trabalho voltado para esta categoria profissional.

Com relação à titulação dos professores, 34% deles afirmaram ter apenas o ensino superior, 30,6% especialização, 29,2% mestrado e 6,3% doutorado. Na pesquisa da Unesco, só obtivemos informação sobre a formação em nível de graduação: dos professores brasileiros, 67,6% têm ensino superior, sendo o restante, formado apenas pelo ensino médio. Cerca de metade da totalidade de professores se formaram em instituições públicas.

Tabela 8: Curso de Mais Alta Titulação

	Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valido Superior	49	34,0	34,0
Especialização (mínimo de 360 horas)	44	30,6	30,6
Mestrado	42	29,2	29,2
Doutorado	9	6,3	6,3
Total	144	100,0	100,0

De acordo com os relatos das entrevistas fornecidas pelos professores da escola Pública A, notamos que suas trajetórias são bastante variadas, e que se orgulham de estar atualmente trabalhando em uma escola de qualidade da rede pública de ensino.

Então, para minha formação, para minha personalidade, aqui eu me sentia mais feliz, às vezes até ganhando menos. (Professor de Educação Física da Escola Pública A)

Foi o que aconteceu comigo. Quando entrei aqui, fui envolvida de uma tal maneira, que, apesar de ser 20 horas, e saber que qualquer coisa que eu fizesse mais que isso não estaria ganhando, passava o dia inteiro aqui. O envolvimento era tal que abri mão de certas coisas. (Diretora da Escola Pública A)

É importante destacar uma forte tendência na Escola Pública A: os professores prosseguem a trajetória acadêmica, possuindo ou cursando especializações, mestrado ou doutorado, seguindo assim, a lógica da política institucional que rege este estabelecimento público. Por ser um colégio de aplicação de uma universidade, estabeleceu-se uma relação de diálogo com o meio acadêmico e científico, criando

mecanismos de investimento na especialização dos professores, tais como: redução da jornada de trabalho, licenças, reajustes salariais, além de outras formas de reconhecimento. Sendo assim, os docentes dessa escola assumem como padrão, a carreira docente universitária.

No que diz respeito à trajetória acadêmica nesta instituição é comum um discurso sobre pesquisa, ensino e educação. Segundo os professores e a coordenação, o fato dos docentes serem pesquisadores²³ e estarem próximos à universidade, confere à escola um ensino de excelência. Esta fala expressa, de certa forma, a responsabilidade direta dos professores pela qualidade da escola, assumindo ainda, a identidade de professor-pesquisador.

Tradicionalmente, (...) não realizam suas pesquisas aqui porque muitos de nossos professores que fazem mestrado ou doutorado na sua área ou na educação nem sempre têm algo a ver com a escola. Hoje a situação vem mudando. Têm vários professores que fazem trabalhos relacionados ao seu envolvimento com a escola. (Diretora da Escola Pública A)

(...) o professor se insere num grupo de pesquisa da universidade e desenvolve seu trabalho, que até pode contemplar alguma coisa (...) Temos professores que pesquisam material didático, junto com os licenciandos, novas metodologias de ensino, e que apresentam até em congressos. Se por um lado não é uma pesquisa acadêmica no sentido estrito, é uma forte reflexão. (Diretora da Escola Pública A)

É comum os professores se sentirem distanciados do meio acadêmico, em função também de suas condições reais de trabalho. Embora os professores dessa escola se intitulem “pesquisadores”, caberia uma investigação mais aprofundada, sobre o significado deste termo para eles. Cremos que ao se dizerem pesquisadores, esses professores se referem ao fato de terem mestrado ou doutorado (ou estarem cursando). No entanto, como vimos na fala da diretora da escola, nem sempre estão pesquisando sobre sua prática e nem sempre suas pesquisas são no âmbito

²³ Cabe lembrar que a equipe escolar se auto-intitula de “pesquisadores”. É possível supor que este termo foi usado com frequência, na tentativa de aproximação da escola com o meio acadêmico. Como nos lembra Bourdieu (2001), o pesquisador influencia mesmo que não intencionalmente, os discursos dos pesquisados, que por sua vez, foram entrevistados pela equipe de pesquisadores do SOCED (PUC/Rio)

educacional. Supomos que esta auto-intitulação pode ser uma estratégia para diminuir a distância entre os pesquisadores (equipe do SOCED) e os professores.

Alguns autores como Zeichner e Liston (1996 *apud* Pereira & Allain, 2006)²⁴, acreditam que pode existir um espaço de interlocução efetiva entre professores e pesquisadores, e que isso fortaleceria a profissão docente.

Na análise feita pela diretora da Escola Pública A, os trabalhos de especialização e pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelos professores - distinção marcante da instituição - parecem reverter positivamente para o desenvolvimento da escola de maneira geral.

Já na escola Confessional A, que participou também da fase de produção dos dados qualitativos, notamos relatos mais frequentes sobre a trajetória profissional a respeito de escolas nas quais estes professores trabalham ou já trabalharam. Ou seja, o foco dos discursos dos professores não está na trajetória acadêmica, e sim nas experiências profissionais. Foram citados trabalhos em diversas instituições, em diversas redes, o que proporcionou a aquisição de experiência em diversos âmbitos. Nos relatos, observamos alguns professores que já desejavam exercer a profissão e outros que descobriram, posteriormente, o prazer pelo magistério. É perceptível, também, a presença de universidades públicas na formação dos docentes, corroborando o que o *survey* já havia apontado.

(...) Depois fui para o Instituto de Educação, fiz normal, por vontade própria, não tem aquele negócio da gente dar aula para boneca? (risos). Sempre quis ser professora e depois fui fazer letras na UFRJ, fiz português/literatura, fiz primeiro bacharelado, porque eu já dava aula no Pedro II, não queria fazer aquela parte de licenciatura, que era na Praia Vermelha. Fiz depois licenciatura na UERJ e o mestrado em lingüística na UFRJ. Fiz uma pós antes do mestrado, em docência superior, uma pós voltada para as questões da educação. (Professora de Português da Escola Confessional A)

²⁴ ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. Reflective teaching: an introduction. *Mahwah, US*: Lawrence Erlbaum, 1996.

(...) fui pra graduação na UFRJ, geografia, e lá eu trabalhei na pós-graduação. Trabalhei muito tempo em pesquisa. Inclusive era a minha trajetória num primeiro momento, tava justamente indicada pra esse lado.(...) Aí acabei desviando, aí fui desligando da universidade, e fui pro magistério. Aí fiz, entrei primeiro pro colégio particular, e logo depois eu fiz concurso pra professor do município...(professor de Geografia da escola Confessional A).

Eu ficava nas públicas, porque eu tinha filho pequeno, era vantajoso em termos salariais, e eu conseguia concentrar (...) depois eu fui pra escola particular, retomei a particular. (Professora de Ciências da escola Confessional A)

Já fui do Estado, já fui do Município. Já sou aposentada do município. Sou aposentada aqui há dez anos. Mas, eu dou aula porque eu gosto. (Professora de Matemática da Escola Confessional A)

No trecho abaixo, o professor relata uma experiência de trabalho que embora seja na área de educação, não se trata do exercício do magistério:

No meu caso é engraçado, mas ao mesmo tempo é interessante porque eu nunca fui professor. A minha função, tirando a área acadêmica que a gente estuda, a gente fica na faculdade pesquisando, estudando, freqüentando as aulas, mas quando você realmente cai para ser professor é diferente, né? Há muito tempo eu fui funcionário aqui no colégio. Eu estou aqui no Colégio... há 5 anos e por 3 anos eu fui inspetor no oratório. (Professor de Ed. Física da Escola Confessional A)

No que diz respeito à escola Alternativa A, os três entrevistados²⁵ afirmaram que esta escola foi um dos seus primeiros locais de trabalho. Observamos também a frequência de relatos que expressam trajetórias profissionais variadas, formação em universidades públicas (assim como na Escola Confessional A) e a origem de famílias que tem por tradição o exercício do magistério:

Meu pai é professor de matemática. Minha família praticamente é (...), tios, tias, são todos professores. Eu sempre quis ter aula com meu pai (...) e tive (...). Fiz o vestibular para Ciências Biológicas para a UFRJ(...). Eu tinha o objetivo de fazer Biologia na UFRJ, porque meus quatro tios fizeram Biologia lá, que era a melhor faculdade do Brasil. Eu tinha clareza que ia fazer licenciatura, que ia dar aula. (Professor de Ciências da escola Alternativa A)

²⁵ Lembramos que nesta instituição só foi permitida a observação de três disciplinas e, portanto só foram feitas três entrevistas.

(...) fui fazer Letras na Faculdade de Letras da UFRJ. Fiz Português-Inglês, comecei primeiro pensando em trabalhar, até pelas oportunidades que surgiram com a Língua Inglesa. Dei aula em alguns cursinhos. (Professora de Português da escola Alternativa A)

Estando formado, comecei a dar aulas particulares. Tinha um irmão que trabalhava no [cita nome da escola](...) Ele é professor de matemática. Em primeiro de março de 1971 fui efetivado na escola. (...) e a gente sempre se deu muito bem, somos amicíssimos, somos três irmãos muitos amigos, o outro dá aula de física, trabalha no [cita o nome da escola], está até na direção. (Professor de Matemática da escola Alternativa A)

Dentre os três professores da Escola Alternativa A, dois não continuaram sua formação em nível de pós-graduação. Quando questionados a respeito dos motivos para o não prosseguimento na trajetória acadêmica, os professores justificaram que isto ocorreu, dentre outros motivos, em virtude do trabalho na sala de aula. A única que relatou ter feito especializações foi a professora de Português. No entanto, sua formação ocorreu antes da sua efetivação na Escola Alternativa A.

(...) fiquei na seguinte situação: 'Não vou fazer o bacharelado. Faço logo o mestrado em zoologia'. Fui reprovado na prova de inglês que já eliminava. Aí eu já dava aula pra caramba (...) Eu queria fazer, porque eu pesquisava nessa área, minha área da pesquisa. Só que o que eu estava com vontade de estudar, o que eu estava envolvido era a sala de aula, era esse show (...) Aí vi que não tinha sentido fazer. Então não tentei de novo e fiquei pensando em fazer em educação, mas tenho maior dificuldade com os textos da educação, é uma coisa que eu sei que falta em mim, um embasamento teórico. (Professor de Ciências da escola Alternativa A)

Entrei para fazer uma pós-graduação na UERJ em inglês, fiz durante um ano (...) Fiz especialização em lingüística aplicada da língua materna e foi justamente na época em que entrei aqui para a escola, porque muito da minha trajetória escolar tem haver com a minha trajetória aqui no [cita o nome]. Entrei para cá recém formada e aí na época tinha várias assessorias, então tudo cumpriu para minha formação. (Professora de Português da escola Alternativa A)

Eu não tive tempo de fazer. Na verdade eu entrei num ritmo de trabalho e gostando do que fazia e não querendo abrir mão, cheguei a pensar em fazer e aí parei e pensei: eu posso abrir mão hoje de uma parte do meu salário?(Professor de Matemática da escola Alternativa A)

As entrevistas nesses três estabelecimentos confirmaram o que o *survey* já havia apontado para as nove escolas, pois não só o corpo docente, mas também a equipe pedagógica é antiga na escola. Mais uma vez, a experiência e as trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais bem-sucedidas aparecem como fatores relevantes em um corpo docente de prestígio. Essas características sugerem um forte senso de pertencimento que se desdobra na dedicação do trabalhador.

Um fator interessante relacionado à trajetória profissional comum a essas escolas é a passagem dos professores por diferentes funções dentro da escola. Os professores que ocupam ou ocuparam posições de coordenação, direção, bem como outros espaços como bibliotecas e laboratórios, seja por segmento, seja por disciplina, geralmente ministraram aulas nas escolas por um período considerável, ou ainda ministram e adquirem status profissional e salarial ao ocuparem tais posições.

Embora Tardif (2000, 2002), nos alerte para a importância dos saberes da experiência, que ao que nos parece é bastante valorizado pelas instituições, o mesmo autor nos alerta também, para a importância de se ter uma base de conhecimentos específicos e da continuidade da formação acadêmica do professor:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (Tardif, 2000, p. 7)

3.4

Nível Sócio-Econômico

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004), a renda familiar dos professores é superior ao da média nacional dos trabalhadores. 66,8% dos docentes não se consideram pobres e 53,4% se consideram da classe média. Um dado inesperado revelado pela pesquisa é de que quase 60% dos professores (sobretudo mulheres) declararam trabalhar em apenas uma escola. Este dado surpreendente já havia aparecido no Censo do professor de 1997 realizado pelo INEP. O número de

professores com duplas ou triplas jornadas de trabalho ficou abaixo do que era esperado, já que o senso comum nos revela exatamente o contrário, pois reportagens noticiam que os baixos salários da categoria obrigam os docentes a várias jornadas de trabalho.

Segundo a pesquisa “Retratos da Escola 3” realizada pelo CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em 2003, a média salarial dos professores em geral encontrava-se na faixa de R\$ 500,00 a R\$700,00. As diferenças salariais também aparecem nos dados do PNAD de 2004, articulados à relação de gênero: até o ensino fundamental, onde a maioria dos docentes é constituída de mulheres, a média salarial está bem abaixo de R\$1.000,00. Já no ensino superior, onde a maioria se constitui de professores, a média ultrapassa R\$2.500,00 (Souza, 2007).

A literatura acadêmica nos diz que as boas condições de trabalho dos professores e a média de salários mais alta contribuem positivamente para um desempenho eficaz e um bom clima escolar, o que não ocorre na rotina educacional brasileira. Entretanto, segundo Franco e Bonamino (2005) em sua pesquisa, “*os achados relacionados com formação e salário docente são esparsos, a magnitude dos efeitos é relativamente pequena e a significância estatística dos achados pode não ser tão robusta...*” (pág. 4). Isso provavelmente ocorre porque o “salário” não deve ser analisado enquanto uma variável isolada. Em função disso, pretendemos articular nesse trabalho, diversos indicadores que podem contribuir para práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Da amostra do SOCED, cerca de 56% dos professores afirmam ter salário bruto acima de R\$3.600,00 e, destes 35,7% afirmaram ganhar mais de R\$4.400,00, renda bem mais alta que a média da categoria. Na universidade privada e de prestígio estudada por Brandão e Lelis (2003), 98% dos professores seriam classificados nas classes A e B, segundo os padrões do IBGE. A média salarial dos professores de nossa amostra confere a esse grupo uma posição na elite sócio-econômica brasileira, pois estão entre os trabalhadores com maior renda do país. De acordo com a Unesco, apenas 6% dos professores desse segmento ganham mais de 20 salários mínimos.

Quase 60% dos professores reconhecem a posição de destaque, que seus salários conferem no mercado de trabalho brasileiro, conforme observamos na tabela 10.

Tabela 9: Salário Bruto Total como Professor

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00	18	12,5	12,9
De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.	18	12,5	12,9
De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.	26	18,1	18,6
De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00	28	19,4	20,0
Mais de R\$ 4.400,00	50	34,7	35,7
Total	140	97,2	100,0
Em branco	4	2,8	
Total	144	100,0	

Tabela 10: Salário em Relação ao Mercado de Trabalho

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido Acima da média	83	57,6	59,7
Na média	48	33,3	34,5
Abaixo da média	8	5,6	5,8
Total	139	96,5	100,0
Resposta dupla	1	,7	
Em branco	4	2,8	
Total	5	3,5	
Total	144	100,0	

É possível supor a partir das informações dadas pelos professores, que os salários bem acima da média dos docentes brasileiros do ensino fundamental, podem ter alguma relação com o fato da maior parte dos professores ter mais de 50 anos e estar atuando há muitos anos na profissão. Muitos desses profissionais já estão aposentados ou próximos da aposentadoria, e acumularam benefícios ao longo da carreira, especialmente nas duas escolas públicas da amostra.

Dados apresentados por Siniscalco (2003 *apud* Sampaio & Marin, 2004. p.6) reafirmam as condições salariais precárias dos docentes brasileiros. Em comparação com os outros países do mundo, o Brasil se encontra entre os sete piores no que se

refere ao ensino secundário, e no ensino fundamental “*está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru.*” Brandão, Carvalho e Cazelli (2005) afirmam, de acordo com pesquisas da Unesco e da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – que o grupo de docentes brasileiros é um dos piores remunerados em comparação com 32 países economicamente parecidos.

O tipo de escola em que o professor atua, seja pública ou privada, parece interferir nas diferentes formas de identificação com as classes sociais. Esse ponto parece ser crucial para o bom desempenho do professor: a segurança de um bom salário e de boas condições de trabalho interferem positivamente em sua atuação pedagógica. Na análise de Sampaio e Marin (2004), a precarização das condições profissionais acarreta a pauperização da vida pessoal e suas relações com trabalho. Este pode ser o início do processo de desmotivação e futuro abandono do magistério, conforme veremos mais adiante.

3.5

Hábitos Culturais e de Lazer

No que diz respeito às atividades culturais dos professores, de maneira geral, sejam os de escolas de elite, públicas e universitárias, os hábitos são parecidos: gostam de passear e ir ao cinema, mas vão poucas vezes ao teatro, museus, etc.

Na pesquisa da UNESCO (2004), os professores assinalaram com maior frequência atividades domésticas como a locação de filmes. Os professores também têm hábitos de ler revistas especializadas, livros, participar de seminários, etc. As atividades esportivas e artísticas têm baixa frequência. Os professores da universidade pesquisada, mais uma vez, se parecem com os demais: preferem as leituras técnicas de sua área a outros tipos de leitura.

Em resposta à pergunta aberta do questionário, 63% dos professores de nossa amostra declarou que se considera uma “pessoa de elite”. Entretanto, essa resposta vem acompanhada de uma discussão acerca desse conceito. Está claro para os professores que há diversos tipos de elite – econômica, cultural, política, etc.

Tabela 11: Se Considera uma Pessoa de Elite?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Não	50	34,7	37,0
	Sim	85	59,0	63,0
	Total	135	93,8	100,0
	Resposta dupla	2	1,4	
	Em branco	7	4,9	
	Total	9	6,3	
Total		144	100,0	

- É difícil responder sem saber o significado da palavra elite pra quem indaga;
- Elite é diferente de massa. Infelizmente no Brasil, quem conclui o ensino superior já pode ser considerado elite. Profissionalmente e pessoalmente não passo necessidade;
- Elite é um conceito muito negativo. Em termos econômicos pode ser uma “coisa”, em termos políticos e culturais outra;
- Na verdade, me considero da elite acadêmica, mas não de elite econômica, política, profissional...;
- Pergunta muito imprecisa.

A maior parte deles não se reconhece da elite econômica (embora reconheça que ganhe bons salários se comparados à categoria), mas se considera da elite cultural. Os argumentos frequentemente citados pelos professores são de que possuem graduação e/ou pós-graduação, e como sabemos, esses professores se formam em instituições de excelência.

- Me considero da elite, comparando-me a maioria da população brasileira, o que me diz respeito aos aspectos acadêmicos, culturais e artísticos;
- Culturalmente sim. Economicamente não;
- Fazer parte de uma elite que teve acesso a uma educação de qualidade em todos os níveis, inclusive pós-graduação, embora isto não signifique que faça da elite econômica.

Além de se considerarem qualificados, os docentes reconhecem que têm maior acesso à informação, cultura e bens de consumo perante a realidade brasileira. Em algumas falas, os professores enaltecem seu trabalho e se consideram

privilegiados por estarem empregados - e mais do que isso - em um bom emprego, num país de desempregados.

- *faço parte da minoria qualificada desse país;*
- *Cursei uma universidade pública e tenho salário acima da média nacional;*
- *Nesta sociedade em que vivemos, ter um curso superior e boa colocação profissional são suficientes para justificar tal qualificação;*
- *Pelo acesso à educação e acesso aos bens culturais;*
- *Porque o nível de escolaridade está bastante acima da média nacional.*

Em suma, os professores se consideram de elite cultural, basicamente por serem uma minoria qualificada e terem acesso a bens culturais. Nossos dados atestam esse grau de acesso, mapeando as preferências dos docentes por leitura, programas de TV e saídas.

Os percentuais de leitura de nossos professores são altos. Os jornais mais lidos por eles são *O Globo* (81,4%), seguido de *Jornal do Brasil* (45,6%) e *Folha de São Paulo* (27,2%). Já as revistas mais lidas são *Veja* (61,5%), seguida de *Época* (32,1%) e *Isto é* (19,3%). De acordo com Brandão e Martinez (2005), hábitos regulares de leitura, sobretudo informativas, indicam o acúmulo de capital informacional. Para as autoras, o *capital-informação* discutido por Dantas (2002)²⁶ é uma espécie de capital informacional *com propriedades de insumo cultural, funcionando, portanto, como uma dimensão da estrutura de capital cultural*, definindo os estilos de vida das pessoas (p.8).

No que diz respeito a programas de TV, os professores também declararam suas preferências: noticiários (92%), documentários (83,9%), entrevistas (81,5%) e filmes/seriados (65%). Shows/clipes de música e programas esportivos são menos assistidos, com respectivamente 48,2% e 40,3%. Programas de TV como novelas, humorísticos e programas de auditório são rejeitados pelos professores, principalmente programas de auditório, pois 93,4% dos professores declararam não assistir a esse tipo de programação.

²⁶ DANTAS, M. *A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

Os resultados de nossa amostra indicam a mesma tendência assinalada pelas demais pesquisas: os professores declararam sair/passear com frequência. Os maiores percentuais se encontram na opção marcada “mais de quatro vezes por ano”, quando perguntados sobre a frequência com que vão a “bares e restaurantes” (91,1% dos professores assinalaram), “livrarias” (90,4%), “festas/casas de amigos” (83,2%), “cinema” (81,4%), “shoppings” (75,4%), “praças/parques/áreas públicas” (72,3%), e “praia” (55,9%). A frequência diminui para museu (40,2%) e teatro (38,9%). Seguindo a mesma tendência, para a opção “nunca vou” temos 39,6% para “eventos esportivos”, 35,7% para “clubes”, 35,1% para “espetáculos de dança” e 40,7% para “óperas e concertos de música”. Outro dado interessante nos diz que 37% desses professores afirmaram ter viajado para o exterior nos últimos três anos.

Os baixos índices para atividades consideradas eruditas, como ida a museus, teatros, óperas e espetáculos de dança, é uma tendência, segundo Canclini (2000 *apud* Brandão e Martinez, 2005)²⁷, justificada pelas características da vida urbana, em especial das grandes metrópoles, como por exemplo, problemas de deslocamento, falta de tempo e medo da violência. Também citado pelas autoras, Ortiz (2000)²⁸ nos lembra que essa tendência, também é uma mudança causada pelos tempos globalizados e a mundialização da cultura, por isso alguns autores acreditam que é a “cultura de saídas” que vem dirigindo os hábitos culturais e de lazer nos dias atuais, e não mais valores tradicionais de uma cultura que se considera legítima.

As transformações do campo cultural entretanto, sobretudo nas últimas décadas do século XX, vêm alterando os padrões das práticas - culturais e sociais- que antes distinguiam aqueles grupos que se situavam nos níveis mais elevados das hierarquias sociais. (...) Cada vez mais torna-se necessário pensar em práticas culturais que, mais do que pelo conteúdo, se distinguem pelo estilo, intensidade e espaços físicos onde se realizam.(Brandão e Martinez, 2005 p.15).

²⁷ CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.

²⁸ ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

De acordo com a pesquisa dos professores brasileiros, desenvolvida pela UNESCO (2004), a maioria declarou não ter computador e não utilizar a internet para o trabalho, lazer ou comunicação. Parece contraditório que no século XXI professores que se consideram de classe média não estejam atentos à importância das novas tecnologias e que não as use nem em seu próprio benefício nem em benefício dos alunos. Este dado mostra que de fato há um grande abismo entre os professores brasileiros em geral e os professores que pesquisamos. Se no tocante aos hábitos de lazer, o capital cultural não parece fazer muita diferença entre os professores dos diferentes tipos de instituição, não podemos dizer o mesmo com relação ao uso de tecnologias na atuação pedagógica. Sabemos que as escolas pesquisadas pelo SOCED dispõem de material tecnológico e que são pouco usados pelos professores, conforme veremos no item “Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica” a seguir.

Cabe assinalar que a partir do perfil geral dos professores brasileiros, é possível supor que ainda que todas as escolas brasileiras tivessem condições estruturais de obter bons laboratórios de informática, ao que tudo indica os profissionais não estariam aptos para usá-los.

3.6

Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica

Sabemos que esses profissionais auferem salários bastante elevados para a categoria, contudo, vale a pena ressaltar que aproximadamente um terço dos professores da amostra atua no mínimo em três escolas. A maioria, no entanto, permanece trabalhando em apenas uma escola (40,3%), 26,4% em duas escolas, 24,3% em três escolas e 9% em no mínimo quatro escolas. A maior parte dos professores (27,1%) afirmou trabalhar até 20 horas-aula, seguidos de 26,4% dos professores que afirmaram trabalhar até 40 horas-aula.

Tabela 12: Em Quantas Escolas Trabalha?

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Em apenas uma	58	40,3	40,3
	Em duas escolas	38	26,4	26,4
	Em três escolas	35	24,3	24,3
	Em quatro escolas ou mais	13	9,0	9,0
	Total	144	100,0	100,0

Tabela 13: Carga Horária Semanal

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Até 10 horas-aula	15	10,4	10,4
	Até 20 horas-aula	39	27,1	27,1
	Até 30 horas-aula	32	22,2	22,2
	Até 40 horas-aula	38	26,4	26,4
	Mais de 40 horas-aula	20	13,9	13,9
	Total	144	100,0	100,0

No que diz respeito ao clima das escolas de nossa amostra, os próprios alunos declararam ter boa relação com os professores, aspecto esse com repercussões sobre os processos de ensino-aprendizagem, pois pelas respostas dos alunos em nosso *survey*, os professores se apresentam mais disponíveis e incentivam ao estudo. 63,6% dos alunos afirmaram que os professores se relacionam bem com os alunos freqüentemente e 35,4% algumas vezes.

Ao responderem perguntas sobre a postura dos pares com relação aos alunos, 87,9% dos professores acreditam que a maioria dos colegas é comprometida com a aprendizagem de todos os alunos; 66,4% acreditam que a maioria dos colegas assume a responsabilidade de melhorar a escola; e 68,6% acreditam que a maioria dos seus colegas se sente responsável pelos resultados dos alunos.

A importância das estratégias pedagógicas que facilitam a aprendizagem dos alunos é reiterada pela literatura especializada. De acordo com Patrício (2005), professores bem sucedidos precisam ter competência técnico-pedagógica, habilidades didáticas, precisam ser afetivos, carismáticos e devem saber lidar com a diversidade.

Mas não basta possuir essas características se os alunos não as reconhecem em seus professores. Por isso destacamos a importância da opinião dos alunos sobre seus professores.

De acordo com os alunos investigados por nós, 61,5% afirmaram que os professores, na maioria das aulas, explicam a matéria até que todos compreendam; 80,3% acreditam que a maior parte dos professores incentiva frequentemente os alunos a melhorarem; 87,1% afirmaram que os professores se mostram disponíveis para esclarecer dúvidas e 68% afirmaram que os professores deixam que os alunos expressem as suas opiniões durante as aulas. De acordo com Brandão, Mandelert e Paula (2005):

As pesquisas sobre o efeito-professor e o efeito-escola indicam que é possível melhorar as aquisições de um grande número de alunos mediante estratégias adequadas de apoio e incentivo ao jovem. (p. 756).

Os dados parecem indicar um clima escolar em que os alunos mantêm uma boa relação com os professores. De acordo com Medeiros (2007), que investigou o clima escolar na escola pública A de nossa amostra, o clima na escola é de mobilização, professores e alunos investindo no melhor aproveitamento do espaço e dos recursos. Observou também que os espaços eram compartilhados de maneira harmoniosa, e que alunos e professores mantinham um bom relacionamento dentro e fora da sala de aula. Na aula, planejamento e controle asseguravam resultados positivos.

De fato, os professores parecem ter uma conduta zelosa, de preocupação em transmitir os conteúdos de forma que seus alunos aprendam, e dão espaço para que os alunos manifestem suas dúvidas. Para Franco e Bonamino (2005), a atuação pedagógica coletiva, ou seja, o sentimento coletivo dos docentes de responsabilização pelo aprendizado do aluno contribui positivamente para a eficácia de um estabelecimento de ensino. Muito importante também é a dedicação, o interesse e, sobretudo a “exigência docente”. Segundo os autores, a “não-exigência” é um fator regressivo para o sucesso da escola.

No que diz respeito à atuação pedagógica dos docentes das escolas de nossa amostra, a maior parte dos professores afirma usar recursos tecnológicos: 83,9%

vídeo, 76,8% filmes, 52,7% utilizam livros de literatura, 64,3% aproveitam visitas a museus/instituições culturais, 58,9% utilizam música, 79,5% utilizam jornais e revistas informativas e 52,7% revistas de divulgação científica. Notamos, a partir desses dados, que esses professores buscam mecanismos para enriquecer a aula e despertar a atenção dos alunos.

Os professores em sua maioria declararam não utilizar o computador (57,1%) e a internet (53,6%) como recursos pedagógicos em suas aulas. Sabendo que todas as escolas possuem laboratórios de informática bem equipados, cremos que isso ocorre porque o uso do computador e da internet é comum aos alunos e suas famílias, uma vez que essas famílias dispõem de capital econômico e cultural condizentes com camadas de classe média e média alta²⁹. Para se ter uma idéia, 68,4% dos professores considera que seus alunos pertencem às famílias da elite econômica, 60,2% da elite profissional, 52,2% da elite acadêmica e 45,5% da elite cultural e artística.

Nossas observações de campo reiteram que esses professores possuem boas condições de trabalho, bem como trabalham para ter uma boa atuação pedagógica. No entanto, cabe lembrar das dificuldades de se trabalhar com um alunado que aparentemente tem tudo, e que os recursos apresentados pelos professores não representam novidade. É uma questão a se pensar, diante da idéia do senso comum de que trabalhar em escolas freqüentadas pelas classes mais abastadas é fácil ou não supõe desafios.

SOCED: *Mas por que trabalhar com classe média é tão difícil?*

Coordenadora pedagógica da Escola Alternativa A: *Exatamente pela facilidade que eles encontram na vida, então tudo já está posto, tudo já está dado, eles não têm que trabalhar muito pra conseguir as coisas, então você tem que caprichar demais pra atingi-los, eles têm tudo à mão, então valorizam pouco né? Eu acho que poderiam valorizar mais o cotidiano escolar né? Crianças que têm menos aproveitam qualquer coisa que você traga. Então às vezes são meio malcriados mesmo sabe?*

Ainda no que diz respeito à atuação pedagógica, notamos que os professores universitários (Brandão e Lelis, 2003), bem como os professores e as famílias de

²⁹ 534 alunos declararam ter computador em seus quartos. Esse número corresponde a aproximadamente 63% da nossa amostra de estudantes. De acordo com o PNAD/IBGE (2002), somente 6,7% das residências brasileiras possuem computador.

nossa amostra, dispõem de estratégias de prevenção do fracasso escolar dos alunos (e filhos). O investimento em atividades escolares e extra-escolares como: o recurso a professores particulares, a transferência de escola quando apresentam dificuldades, matrículas em cursos de língua, esportes e artes, certamente são estratégias importantes das escolas investigadas e das famílias como recursos preventivos do fracasso escolar. Aparentemente, esta seria a diferença chave dessas instituições se compararmos com outras práticas educativas das camadas populares, que são os segmentos dominantes no setor público municipal e estadual. Os nossos dados apontam que 40,9% dos alunos já tiveram professor particular, 69% fazem curso de língua estrangeira e 69% praticam esportes.

Durante esta conversa informal na hora do recreio, alguns alunos se aproximaram e se queixaram para mim (pesquisadora) e para o professor, sobre falta de tempo para estudar, pois fazem inúmeros cursos e atividades esportivas fora do horário de aulas. Alguns exemplos como: cursos de língua, esportes, aulas de canto, instrumentos musicais e yoga, foram citados por eles. Segundo os alunos, é preciso aproveitar ao máximo o momento da aula. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Notamos nesse relato que o próprio aluno reconhece que o momento da aula é o momento que precisa ser aproveitado, devido à falta de tempo fora da escola. Isso confirma o fato de que nessas escolas os professores precisam realmente dispor de estratégias para alcançar esses alunos em termos pedagógicos.

Não podemos esquecer que além dos alunos dessas escolas dispõem de um capital inicial diferenciado, contam com professores selecionados, e por conta disso são expostos dentro e fora da escola a recursos que garantem o seu sucesso, corroborando a hipótese da “circularidade virtuosa”³⁰ de Brandão, Mandelert & Paula (2005). Além disso, sabemos que essas escolas utilizam critérios de seleção dos

³⁰ A expressão usada pelas autoras é uma alusão ao conceito de “círculo virtuoso” empregado por Nogueira (2000), e se refere ao percurso trilhado, normalmente, pelas classes mais favorecidas, ao estudarem em boas instituições de ensino. Dessa forma, estudam até o ensino médio em escolas privadas, o que confere maiores chances de passarem nos vestibulares para universidades públicas. No sentido inverso, existe o “círculo vicioso”, ou seja, as classes menos favorecidas, normalmente, passam por instituições mal reputadas, estudando em escolas públicas, que por sua vez, não dão subsídios para a integração à universidade pública, restando a busca pelas universidades privadas.

NOGUEIRA, M. A. A Construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

alunos que facilitam a manutenção de seu prestígio (Zanten, 2005). Detectamos dentro de nossa própria amostra de escolas certas características que, de acordo com esta autora, poderiam ser apontadas como estratégias de destaque da instituição em relação ao contexto exterior, como por exemplo, a oferta de uma “educação bilíngüe”, de uma “pedagogia tradicional” ou de uma “pedagogia moderna”. Essas ofertas – que se tornam a “marca” da escola – contribuem para atrair e manter a clientela almejada por essas instituições.

Ainda sobre esse tema, Galvão (2005) desenvolveu um estudo sobre o processo de jubilação em uma das melhores escolas públicas do país – o Colégio Pedro II – e percebeu certos mecanismos internos de seletividade social ao analisar a trajetória escolar dos alunos que entraram por sorteio na Classe de Alfabetização. A autora notou que os alunos do último ano do ensino médio pertenciam às classes mais favorecidas, se comparados aos alunos das séries iniciais. Esses mecanismos – entre eles, instrumentos que levavam à auto-jubilação – asseguravam a seletividade dos alunos e a imagem de prestígio do estabelecimento de ensino. Para Bourdieu (1998b), a escola, nesse sentido, é uma máquina ideológica, pois recebe produtos socialmente classificados e os restitui escolarmente classificados:

(...) o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz. (p.195).

Um outro ponto importante a ser registrado é a experiência e a formação desses docentes, pois aparentam ser importantes para o sucesso de suas práticas. De acordo com Tardif (2002), os “saberes da experiência” são fundamentais para uma atuação bem sucedida. A aquisição do “saber-fazer” é um processo híbrido que envolve a formação inicial e o saber adquirido com a prática. Um necessita do outro. Mesmo os professores mais jovens de nossas escolas têm a oportunidade de

enriquecer seus saberes através da relação com professores mais experientes. Não podemos pensar o processo de profissionalização docente considerando apenas a sua formação. Este processo continua na prática docente, pois, como afirmam Ludke e Boing (2004) “*não se pode falar de profissionalização docente, sem se referir ao estabelecimento de ensino*”.

Nóvoa (2001) também acredita que a verdadeira formação acontece na prática, em meio aos problemas educativos reais. O conhecimento teórico que uma formação acadêmica traz, só faz sentido ao professor, se consegue aplicá-lo à sua dinâmica de trabalho.

(...) as vezes dá tudo errado também, mas mesmo assim tem um aprendizado, é um aprendizado constante, muito gratificante. E adoro estar aqui. O Colégio [cita nome] faz parte da minha vida, da minha história, da minha formação. Aprendi muito mais aqui, dando aula, do que no tempo da universidade. Sou muito mais professora de língua portuguesa pela minha história aqui do que pela minha formação acadêmica mesmo na Universidade [cita nome] (Professora de português da Escola Alternativa A).

Ainda de acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais são temporais e heterogêneos, ou seja, são adquiridos através do tempo e provêm de sua própria história de vida e vida escolar, da formação acadêmica, da prática profissional, etc. Os primeiros anos são, portanto, decisivos para a estruturação de uma prática pedagógica, que no âmbito da carreira profissional, irá se construir por meio da socialização profissional. Diante disso, ressaltamos a relevância, para um profissional jovem, da oportunidade de trabalhar com um corpo docente mais maduro.

Neste capítulo, abordamos uma série de itens gerais sobre o perfil dos professores de nove instituições de reconhecido prestígio. No próximo capítulo, nosso enfoque será dado às práticas pedagógicas dos professores de três, destas nove instituições, que por sua vez, foram contempladas com um trabalho mais qualitativo e que nos permitiu uma análise mais aproximada dos contextos escolares, por meio de observações e entrevistas.