

Escolas de Prestígio: construindo um perfil docente

Diana Cerdeira¹

No primeiro semestre de 2006, ano de minha entrada no mestrado em Educação da PUC-Rio, integrei-me ao SOCED - Grupo de Estudos em Sociologia da Educação - coordenado pela Professora Doutora Zaia Brandão. O SOCED vem desenvolvendo já há alguns anos uma ampla investigação das escolas de prestígio, destinada às mais diversas elites do Rio de Janeiro: econômica, cultural, artística, e intelectual. A pesquisa intitulada *Processos de Produção de Qualidade de Ensino: escola, família e cultura* teve como o critério para a escolha de tais escolas o fato de estarem no topo do ranking da lista de escolas aprovadas ao vestibular, divulgada anualmente pelos meios de comunicação. Essa pesquisa tem por objetivo compreender de forma ampla o funcionamento das escolas de elite, de forma que está previsto o desenvolvimento de hipóteses sobre o 'efeito escola' e o 'efeito-professor' na produção da qualidade de ensino.

Inserida nesse contexto, ao me familiarizar com estudos já produzidos (dissertações, artigos, etc) a partir da pesquisa original, notei que nenhum estudo aprofundou a temática dos professores dessas escolas. Tenho por objetivo analisar o perfil dos professores dessas escolas de elite, tendo como hipótese que corpo docente seria um dos principais aspectos que colaboram para a eficácia e a imagem de prestígio escolar.

Na atual configuração do campo acadêmico na área da educação, pouco tem se produzido sobre esse tema, sobretudo dos professores de instituições de prestígio². Sabe-se que as escolas consideradas de prestígio e de alta aprovação

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação da PUC-Rio.

² O SOCED categorizou as escolas de acordo com a seguinte tipologia: confessionais, bilíngües, públicas, alternativas e uma judaica. O critério para a escolha das escolas provêm do ranking de instituições aprovadas ao vestibular, divulgado pelos meios de comunicação.

ao vestibular são majoritariamente privadas, com exceção das poucas escolas federais e colégios de aplicação vinculados às universidades. Observamos, também na literatura acadêmica, um razoável número de estudos que abarcam escolas populares e públicas, causando uma lacuna no tocante às pesquisas sobre escolas de elite. A articulação dos dois objetos: perfil dos professores e escolas de elite, tornou a busca por referencial teórico ainda mais difícil.

Considero que tentar entender os mecanismos dessas escolas para chegarem ao status de escolas de prestígio é válido, uma vez que é sabido que as escolas lutam por um lugar de destaque no campo (Zanten, 2005). Estudos mostram que as famílias mais abastadas detêm capital econômico, cultural, informacional, social, simbólico, etc, e mesmo assim, investem muito na escolarização dos filhos, conferindo grande importância à passagem pela escola. Segundo Bourdieu, mais importante que passar pela instituição escolar, é passar por instituições escolares de prestígio (capital simbólico). É este "selo" que marca a distinção dos alunos e é por ele que essas famílias também lutam. Bourdieu (1999) nos chama a atenção para o fato da existência de mais de um tipo de elite e suas especificidades:

As frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar a sua raridade específica. As frações mais ricas em capital econômico dão primazia aos investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais e educativos, atitude bem mais freqüente no caso dos empresários industriais e grandes comerciantes... (p.324)

Enfim, por que tais escolas podem ser caracterizadas de elite? Quais são os mecanismos internos e externos que contribuem para a eficácia, e conseqüente prestígio dessas escolas? O objeto deste ensaio não se remete propriamente sobre escolas eficazes, pois entende-se por este tipo de escola, aquelas que mesmo dispendo dos mesmos recursos que as demais, revelam um

desempenho mais alto. Entretanto, esta literatura nos dá subsídios para a análise de escolas que operam com qualidade, tendo bons resultados. São muitas as evidências que podem contribuir para uma escola eficaz: a clientela, o clima escolar, a experiência docente, boas condições de trabalho, participação dos pais na gestão etc. Nossa hipótese é de que o corpo docente dessas escolas é uma das principais características que as tornam eficazes. Sobre isso há uma relevante literatura, principalmente no campo internacional. Alguns estudos tais como, Johnson, Schwartz & Slate (2000); Gamoran, Secada & Marret (1999); Prouford & Baker (1995), apontam as principais características presentes em escolas de alto prestígio (sejam públicas ou privadas): o clima favorável à aprendizagem; a estrutura da escola; uma espécie de liderança carismática; gestão organizada; envolvimento dos pais e da comunidade, dentre outras. A questão do corpo docente enquanto um fator da escola eficaz aparece em praticamente todos os textos. Notou-se que as melhores escolas apresentavam professores com capacidade de articular os conteúdos curriculares, ou seja, capacidade de organizar e articular os conhecimentos de uma maneira coerente (de acordo com os objetivos da escola); professores que davam assistência aos alunos e que tinham boas expectativas em relação ao desempenho dos mesmos. Para além da capacidade de realizar um bom trabalho pedagógico, outras características do corpo docente poderiam estar fazendo a diferença, tais como, experiência, condições de trabalho, boa remuneração, etc.

Como nossa intenção é analisar comparativamente, o perfil docente de diferentes instituições, com foco para instituições de prestígio, abordado nos referenciais escolhidos inicialmente, a revisão de literatura proposta neste ensaio 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 de elite e o quadro geral dos professores, poderão nos dar pistas para entender porque algumas instituições são mais eficazes, e portanto conferem mais prestígio que outras.

Consideramos igualmente importante, compreender a trajetória escolar desses professores, a trajetória profissional, em que escolas trabalham, enfim, tentar compreender quais são as características e estratégias que fazem com que esses professores consigam entrar e se manter num campo altamente concorrido a que pertencem tais escolas.

Utilizaremos como base o estudo da Unesco (2004) que faz 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, nos permite comparações com estudos mais específicos, que abordam instituições de reconhecido prestígio, como é o caso da pesquisa de Brandão et al (2006), que aborda escolas de prestígio do Rio de Janeiro, utilizando como recorte as oitavas séries; a pesquisa de Brandão e Lelis (2003) que aborda professores universitários de elite, também do Rio de Janeiro; e o estudo do DIEESE (2002) que analisa a rede de ensino privada de Goiás.

Análise do Perfil Docente

Relações de Gênero

Uma das primeiras questões nos chama a atenção para a feminização docente, a idéia, que ainda aparenta vigorar, de que o magistério é um dom, e em especial, das mulheres, pois elas teriam o instinto maternal pra lidar com as crianças (Lelis, 2001). De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004), 81,3% são professoras e 18,6% são professores. Para evidenciar a feminização da profissão docente, a pesquisa faz uma comparação com os trabalhadores ativos da sociedade 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. Se de maneira geral as mulheres dominam o campo docente, numa universidade privada de prestígio essa situação se inverte. Brandão e Lelis (2003) pesquisaram o perfil docente da elite acadêmica de uma universidade privada de prestígio e os mecanismos de investimento na escolarização de seus filhos e chegaram a conclusão de que 63% desses professores universitários são homens e 37% mulheres. Para além dessa diferença, os homens têm mais qualificações, 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). Como vemos, 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 dominante. O informativo nº 149 do INEP (2007), confirma a presença majoritária masculina nas instituições de ensino superior do Brasil, no entanto, revela que "as mulheres já são 45% do total de 242.795 docentes que atuam nas IES brasileiras".

O estudo realizado sobre os professores da rede privada de Goiás (DIEESE, 2002)³, nos revela que os profissionais do sexo feminino representam 69% da categoria contra 17% do sexo masculino. Entretanto, há indícios de que esse quadro vem mudando. Em um ano (1999-2000), o número de professores homens cresceu 11% enquanto que o de mulheres cresceu 3%. Apenas no ensino superior, o público masculino é superior ao feminino. Os homens também estão nas maiores faixas de remuneração e alguns casos ganha até 70% a mais do que uma mulher na mesma posição.

³ Embora o estudo em Goiás se comprometa com as escolas privadas não há informação se são escolas consideradas de qualidade e alto prestígio.

Média de Idade e Experiência Docente

A média de idade dos professores no Brasil é de 37,8 anos (UNESCO, 2004), já na universidade pesquisada por Brandão e Lelis (2003), a média é de 40 anos, e nas escolas de elite (uma confessional e uma bilíngue) investigadas no estudo de Brandão et al (2006) a média de idade dos professores fica acima dos 40 anos. Essas escolas de elite apresentam um corpo docente experiente e se assemelha ao índice dos países da união européia. Nas escolas confessional e bilíngue, 50% dos docentes que atuam nas turmas de 8ª série trabalham há mais de 16 anos na escola. Esse dado pode estar indicando que o tempo de trabalho na mesma escola, a estabilidade e familiaridade com o funcionamento do estabelecimento fazem diferença na atuação do professor, e por consequência na qualidade da escola. Em Goiás (DIEESE, 2002), a média de idade dos professores fica abaixo da média geral indicada pela UNESCO: 73% dos professores tem até 39 anos de idade; e em sua maioria estão a menos de 5 anos na escola atual, o que nos revela alta mobilidade e pouca estabilidade no emprego.

Trajetória Escolar

De acordo com a UNESCO (2004), metade dos pais dos professores brasileiros têm o ensino fundamental incompleto, 15% não tem nenhuma escolaridade e apenas 5,7% têm graduação. A trajetória escolar dos pais dos professores universitários de uma instituição de prestígio conforme aborda Brandão e Lelis (2003) é bem diferente: somente 16% dos pais NÃO têm o ensino superior (Brandão e Lelis, 2003). Aqui sinalizamos para o fato de existir 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 linguístico. De maneira geral, os

professores acreditam que sua situação sócio-econômica é melhor que a dos pais. No que diz respeito à trajetória escolar dos próprios professores, a pesquisa da UNESCO (2004) nos diz 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. Por outro lado, os professores da universidade estudaram em escolas privadas, reflexo de melhores condições de vida da família.

Assim como os professores universitários (que estudaram em escolas privadas) objeto de análise de Brandão e Lelis (2003) , os professores da amostra da UNESCO (2004) colocam 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. Ainda de acordo com as autoras, os professores da universidade de prestígio estudados, põem seus filhos em escolas privadas, Colégios de Aplicação e Pedro II, mas nenhum colocou seus filhos nas dez primeiras escolas privadas aprovadas no vestibular. As autoras argumentam que esses professores não têm 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 ao vestibular, levando em conta outros perfis de escola. Tentar compreender os critérios, dos professores em geral e professores da elite, de escolha para a escola dos filhos é uma questão que merece mais investigação no debate acadêmico.

Hábitos Culturais e de Lazer

No que diz respeito às atividades culturais dos professores, de maneira geral, sejam de escolas de elite, públicas e universitários, 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 que atestam suas preferências relativas à área: ler revistas especializadas, livros, participar de seminários, etc. As atividades esportivas e artísticas tem baixa frequência. Os professores da universidade pesquisada mais uma vez se parecem com os demais: preferem as leituras técnicas de sua área à outros tipos de leitura.

De acordo com a amostra geral dos professores brasileiros (UNESCO, 2004) a maioria absoluta declarou não ter computador, e não utilizar a internet para o trabalho, o 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 de instituições de elite. Se no tocante aos hábitos de lazer o acúmulo de capital cultural não parece fazer muita diferença entre os professores, não podemos dizer o mesmo em relação ao uso de tecnologias na atuação pedagógica. Ainda que todas as escolas brasileiras tivessem condições estruturais de obter bons laboratórios de informática, ao que tudo indica, os professores não estariam aptos para usá-los.

Nível Sócio-Econômico

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004), a renda familiar dos professores é superior à 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. 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. Já na universidade privada e de prestígio estudada, 98% dos professores pertencem às classes A e B, segundo a classificação do IBGE (Brandão e Lelis, 2003). Os professores da escola confessional e bilíngue também apresentam renda familiar muito superior à média geral da categoria (Brandão et al, 2006). 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 (acima do salário médio da categoria) e de boas condições de trabalho que interferem positivamente em sua atuação pedagógica.

Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica

No que diz respeito ao clima da escola, observamos que nas escolas de elite investigadas por Brandão et al (2006), os próprios alunos (80%) declararam ter boa relação com os professores, constituindo um bom relacionamento de ensino-aprendizagem, esse bom relacionamento de acordo com os alunos se deve ao fato dos professores se apresentarem mais disponíveis e mais incentivadores. De acordo com as autoras:

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. (Brandão et al 2006, p. 756)

Para Crespo 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, o "absenteísmo docente" é um fator regressivo para o sucesso do funcionamento da escola, contribuindo para a queda de rendimento dos alunos.

A literatura acadêmica nos diz que as boas condições de trabalho que esses professores dispõem e a média de salários mais alta do que a categoria contribui positivamente para um desempenho eficaz e um bom clima escolar. Entretanto, segundo Crespo e Bonamino (2005), *"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). Nesse contexto, ainda existem muitas questões que precisam ser exploradas, como por exemplo, o que seriam boas condições de trabalho? Dispor de recursos materiais? Ter autonomia? até que ponto trabalhar com um alunado super selecionado das instituições de elite contribui positivamente? Quais características são da instituição de ensino e quais são pessoais e profissionais dos docentes?

Os professores universitários (Brandão e Lelis, 2003), bem como os professores da 8ª série das escolas confessionais e bilíngues analisados (Brandão et al, 2006) dispõem de estratégias de prevenção do fracasso escolar de seus filhos e um investimento em atividades escolares e extra-escolares, pagando e indicando professores particulares, transferindo-os de escola, matriculando-os em cursos de língua, esportes e artes. Aparentemente, esta seria a diferença chave dessas instituições se compararmos com outras práticas educativas das camadas baixas e médias. Para interesse desse estudo, vale a pena detectar as estratégias diversas adotadas pelas instituições e, sobretudo, pelos professores para prevenir e combater o fracasso escolar do aluno. Entretanto, não podemos esquecer que além do aluno da escola de elite dispor de um capital inicial

diferenciado, dispõem de professores selecionados e também de capitais diferenciados, e por conta disso são expostos dentro e fora da escola a recursos que garantem seu sucesso, corroborando a hipótese da circularidade virtuosa de Brandão et al (2006). Além disso sabemos que as escolas particulares e de elite dispõem de critérios de seleção dos alunos.

Considerações Finais

Podemos detectar que os professores de escolas de elite, objeto de nosso estudo, além de disporem de condições de trabalho muito melhores que a média nacional, em termos de salário, estrutura da escola, etc, estes professores parecem ter sido cuidadosamente selecionados: dispõem da capital cultural e econômico mais alto, provêm de famílias mais abastadas e se diferenciam também pela trajetória escolar em escolas consideradas de maior qualidade na sociedade. A circularidade virtuosa se faz presente não só entre os alunos como também entre os professores dessas instituições.

Outro fator que nos pareceu importante é a idade média dos professores e o tempo de trabalho na mesma instituição, certamente, a experiência docente e a estabilidade e familiaridade com a instituição na qual trabalha contribui de forma positiva para o funcionamento da instituição. A maturidade aumenta o capital específico do campo analisado, uma espécie de *habitus* professoral para o qual nos alerta Silva (2006). Os professores adquirem estratégias que garantem o sucesso dos alunos e da instituição, como nos lembra Brandão et al (2006), segundo as autoras, a qualidade e experiência dos profissionais "*vêm garantindo a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal para reproduzir o selo de excelência acadêmica.*" (p.12).

Consideramos, assim, que este tema não pode ficar fora do debate acadêmico. Tão importante quanto conhecer os problemas das escolas de baixa qualidade, é compreender as estratégias das escolas de reconhecido prestígio e

dos professores dessas escolas, para que futuramente as demais escolas brasileiras possam adotá-las. Como foi dito inicialmente, são inúmeros fatores que colaboram para a construção de uma escola de qualidade, tentar compreender o perfil docente é apenas um passo nessa jornada. Esperamos que esta análise aqui realizada e que futuramente se constituirá numa pesquisa bem mais densa, nos permita detectar características particulares do corpo docente de instituições de prestígio, que o diferencia bastante de sua categoria se comparado à realidade das escolas e docentes do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

BRANDÃO Z. & LELIS I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. In *Educação e Sociedade*, vol 24, nº 83, agosto de 2003.

BRANDÃO, Z., MANDELERT, D. V. & PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro, In *Cadernos de Pesquisa*, n. 126, vol 35, 2006

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos). *Perfil dos professores da rede privada de ensino de Goiás*. Trabalho elaborado a partir da solicitação do SINPRO-GO, Goiânia, fevereiro de 2002.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-Line*, Puc Rio, Rio de Janeiro, 2005.

GAMORAN, Adam; SECADA, G. Walter; MARRET, B. Cora, The organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives. Hallinam T. Maureen. *The Sociology of Education*, 1999.

JOHNSON, Jeannie; SCHWARTZ, Martha; SLATE, John. What Makes a Good School? A Critical Examination. *The Journal of Educational Research* (Washington D.C). 2000.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº17, maio-agosto, 2001.

Ministério da Educação. INEP. Ano 5, nº149, 02 mar 2007. Disponível em http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_149.htm. Acessado em 09/03/2007.

PROUDFORD, Christine; BAKER, Robert. Schools That Make a Difference: a sociological perspective on effective schooling. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.16, no 3. 1995.

SILVA, M da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula, In: *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

UNESCO. Perfil dos Professores In. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, Pesquisa nacional. Ed Moderna, 2004.

ZANTEN, A. V. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares In. *Cadernos de Pesquisa*, v.35 n.126, São Paulo, set./dez. 2005.