

Relatório Técnico

Escolas privadas de setores populares: quem são seus professores?

Introdução

Assistimos na última década a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a problemática da profissão docente.

Em recente texto sobre o significado de ser professor na escola de massas, Formosinho (2009) aponta para o fato de que a escola de massa é essencialmente heterogênea, seja do ponto de vista dos alunos, seja do ponto de vista dos professores, seja do ponto de vista do contexto geográfico e social de inserção das escolas.

Para esse autor, as crianças e adolescentes que hoje frequentam a escola ocupam posições sociais diversas, tem motivações e interesses, necessidades e projetos de vida diversos, trazem processos de socialização familiar também diversos impactando os seus desempenhos. Para Formosinho (op,cit), com a explosão escolar, a necessidade de mais professores provocou um rebaixamento das exigências de entrada na profissão, passando a co-existirem professores com titulações muito diferentes do ponto de vista da formação acadêmica, oriundos de estabelecimentos de ensino diversos. A necessidade de prover as escolas rapidamente de docentes levou à criação de esquemas legais de facilitação de acesso dos docentes sem a qualificação necessária. Como era de se esperar a degradação da imagem social do professor e da auto-imagem profissional foi uma consequência inevitável. (p43)

E continua o autor, o alargamento da rede escolar produziu um quadro bastante desafiador uma vez que:

Há escolas em zonas rurais, em vilas, em zonas suburbanas e em zonas urbanas. Nestas há escolas no centro e em bairros, em zonas residenciais da classe média e em zonas degradadas. Como é evidente, esta heterogeneidade de contextos reflete-se na composição discente da escola e, indiretamente, na composição docente(P.43)

Para Formosinho, esse alargamento de rede escolar traz um outro fenômeno: o professor que dá aulas na escola muitas vezes não é membro da comunidade geográfica. Para esse autor, essa não fixação dos professores, conjuntamente com a sua extrema mobilidade de escola para escola, põe novos problemas à relação do corpo docente e da escola com o bairro e a população local (p44).

Se essas questões referem-se às configurações da escola de massa em Portugal, quando passamos a pensar no caso do Brasil, nosso sistema de ensino guarda também diferenças grandes pela extrema desigualdade educacional.

No caso do ensino particular, as diferenças são de toda ordem. Se o Rio de Janeiro e São Paulo são as cidades com maior número de matrículas de alunos no ensino fundamental nesse tipo de estabelecimento – 216 719 no Rio de Janeiro e, 324 277 em São Paulo, (IBGE, 2009), a heterogeneidade das escolas, do ponto de vista do espaço físico, recursos pedagógicos, titulação dos professores, projetos pedagógicos, expressa a existência de estabelecimentos de ensino muito díspares.

Dentro do que estamos entendendo por escola privada, há um conjunto também disperso de estabelecimentos frequentados pelas classes C e D ,cobrando mensalidades mais baixas do que aquelas escolas freqüentadas pelas camadas mais favorecidas. No caso do Rio de Janeiro, são 2700 escolas que se distribuem por todos os bairros, autorizadas a funcionar com forte presença na zona oeste da cidade.

Para o presidente do Sindicato dos professores da rede privada de ensino do Rio de Janeiro (SINPRO–Rio), Wanderley Quedo, existiriam três tipos de escolas privadas que atendem aos setores populares e classes médias baixas: escolas ditas familiares (de menor porte), escolas confessionais e escolas em rede, localizadas principalmente no subúrbio da cidade.

Motivados a penetrar nesse universo inexplorado em termos de pesquisa - escolas privadas de setores populares e seus professores- tínhamos no início de 2008 algumas questões como ponto de partida: quem são esses agentes do ponto de vista socioeconômico? Quais suas práticas culturais e de lazer? Em que tipo de instituição obtiveram suas credenciais para o magistério? Qual o grau de autonomia que possuem em relação às finalidades da instituição? Qual a força da socialização profissional sobre os sentidos imprimidos à docência? Esses professores tem acesso a alguma modalidade de formação continuada? Como esses docentes se relacionam com os proprietários da instituição?

Para efeito desse texto, é nossa intenção trazer os dados mapeados pelo questionário aplicado a totalidade de professores (24) do ensino fundamental de duas escolas privadas, localizadas na zona oeste e sul da cidade do Rio de Janeiro A opção por esse campo de pesquisa nasceu da necessidade de mapear o trabalho desses agentes que estão imersos nessas instituições, ainda inexploradas pela produção acadêmica do campo da Educação.

A escola da Praça e a escola da Ladeira: aproximações e distâncias.

A Escola da Praça localiza-se em uma área da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, terceira maior região empregadora do município, formada por pequenos bairros de características semelhantes, nos quais as principais atividades econômicas são o comércio e a prestação de serviços. O volume de negócios torna essa região a segunda maior em arrecadação de impostos da cidade. Ela apresenta um crescente aumento de fluxo demográfico, principalmente devido à ação migratória. Está classificada como de médio-alto desenvolvimento humano, segundo o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano = 0,844). Trata-se de uma região habitada pelas classes médias baixas com forte presença de núcleos periféricos favelizados. Somente em 2005, o bairro viu chegar gaz encanado. Em sua população, há muitos imigrantes portugueses, presentes desde o Império.

Quanto à escola, foi criada há quatro anos e funciona em uma antiga casa que foi adaptada para tal finalidade. O prédio é alugado, possui dois andares e está localizado em uma rua de grande circulação, ocupada por bancos, bares e lojas diversas. Atendia no ano de 2009 a cerca de 70 alunos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. O fato de a escola estar estruturada fisicamente em um prédio adaptado faz com que a configuração das salas de aula e dos demais espaços varie com relação ao tamanho e, também, à ventilação e iluminação. No total são oito salas de aula, uma sala da direção, sala de informática, sala de leitura, cozinha, banheiros, secretaria e um espaço destinado à construção de uma quadra. A escola cobra entre R\$100,00 a R\$ 300,00 de mensalidade e negocia com os pais quando há atraso no pagamento.

As salas de aula contam com móveis recém comprados, sendo as carteiras de diferentes tamanhos e acima da quantidade de alunos por turma, o que sobrecarrega o ambiente escolar, visto que os cômodos são muito pequenos. Diversos desenhos feitos pelos alunos e trabalhos escolares fixados nas paredes enfeitam os ambientes, que contam ainda com personagens de desenhos infantis impressos em material emborrachado.

Em que pese algumas mudanças recentes como a construção de um grande pátio, há salas sem janelas, sem uma boa iluminação e ventilação. Não há um espaço

destinado aos professores para reuniões e troca de experiências. Os banheiros encontram-se em estado precário e funcionam para crianças e adultos, indistintamente.

Vale ressaltar, também, que a escola não é a única desse tipo no bairro. Outras instituições com características semelhantes são encontradas nas adjacências. Assim, as baixas mensalidades (R\$200,00 em média) se justificariam pela necessidade de servir como atrativo para manter o aluno na escola. Mesmo assim, em entrevista, a diretora da escola aponta a inadimplência como um problema grave enfrentado na instituição, como também a rotatividade dos professores.

Na busca por ampliar o público escolar através da oferta de atividades extraclasse (aula de xadrez, filosofia, música, inglês e espanhol) em meio a um mercado altamente concorrencial, a escola busca ocupar e manter uma posição na comunidade, mesmo que desfavorável, uma vez que as próprias escolas municipais hoje possuem recursos materiais e pedagógicos, de mídia e tecnologia, conquistados a partir de políticas públicas de municipalização implementadas nos últimos anos pelo Poder Público.

O fato de a instituição enfrentar sérios problemas econômico-financeiros faz com que o estabelecimento não conte com serviços de supervisão e orientação pedagógica.

Já a Escola da Ladeira, foi criada em 1961 por três professoras, para atender aos seus próprios filhos no então Jardim de Infância e Pré-Primário. Localizada em bairro tradicional da zona sul da cidade, próxima ao centro da cidade, seu entorno, diferentemente da Escola da Praça é preenchida por casas e prédios e pouco comércio. É tipicamente um bairro de classe média alta, tendo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) extremamente alto, na ordem de 0,94, o décimo quinto no município do Rio de Janeiro. Foi o primeiro bairro criado na zona sul da cidade. Possui uma única favela, situada próxima à escola.

A escola da Ladeira funciona em prédio histórico, tombado pelo Patrimônio Histórico, com mais de 100 anos de existência. Nada indica em seu exterior que se trata de uma escola. Pintada de azul e amarelo, não se tem, de fora, noção do tamanho do espaço interior, constituído de vários planos.

Tanto quanto a Escola da Praça, as salas de aula são pequenas, com exceção daquelas destinadas ao 1º ano e à Educação Infantil, que compõem uma única turma. .

Atendendo também da Educação Infantil (EI) ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), em horário parcial ou integral e, ainda, oferecendo ensino supletivo à distância

para alunos de Ensino Fundamental e Médio, a escola se mantém em 2010 com um corpo discente de cerca de 130 alunos, com turmas que variam em quantidade, sendo mais numerosas aquelas dedicadas às séries finais do Ensino Fundamental.

A mensalidade na Escola da Ladeira varia entre R\$260,00 e R\$470,00 para os alunos de horário parcial – a grande maioria dos atendidos pela instituição. De acordo com a atual diretora e proprietária da escola, há um preço de tabela, mas há também abertura para negociações com famílias de renda mais baixa. Por isso, não há um valor fixo para todos.

Inicialmente, a instituição mantinha convênios com a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e atendia a famílias carentes, dependendo quase que exclusivamente desse financiamento para se manter. Aos poucos, contudo, segundo relatos da atual diretora, o convênio foi sendo abandonado devido à dificuldade de tratar com o governo, e a escola voltou a ser estritamente privada. A prática de cessão de bolsas de estudo, contudo, se mantém, segundo ela, atendendo ao espírito pelo qual sua mãe e as amigas fundaram a escola

Semelhante à escola da Praça, a inadimplência na escola Ladeira é da ordem de 35% o que provoca transtornos em termos de aquisição de recursos pedagógicos e manutenção da infra estrutura material.

Com mais de quarenta anos de funcionamento, o corpo discente da Escola da Ladeira, hoje, é composto, exatamente, pelos moradores do entorno, e caracterizado como de grande diversidade econômica, pois atende camadas médias baixas e alguns poucos filhos de executivos. Em relação ao grau de escolaridade dos pais, há diferenças significativas. Enquanto boa parte dos pais da escola Ladeira, da zona sul possui curso superior, nenhum dos pais da escola da Praça possui escolaridade em termos de terceiro grau.

Quando chegamos ao item salário, a situação se inverte: na escola da zona sul, os pais ganham em média em torno de R\$466,00 a R\$ 1860,00, e na zona oeste, 44,4% indicaram a faixa de 931,00 a R\$ 1860,00, estando os demais na faixa compreendida por R\$ 1861,00 a R\$ 4651,00, tendo a maioria assinalado no questionário o item, ocupação autônomo.

Se tivéssemos que caracterizar a população atendida pelas duas instituições, poderíamos classificá-la como “classe batalhadora” nas palavras de Jessé Souza, situada entre a “ralé” e as classes média e alta. Para o autor, “ela é uma classe incluída no sistema econômico, como produtora de bens e serviços valorizados, ou como

consumidora crescente de bens duráveis e serviços que antes eram privilégio das classes média e alta” (p.26). Entretanto, para o autor, essa classe não teve o mesmo acesso privilegiado ao capital cultural, - que assegura os bons empregos da classe média no mercado e no Estado- nem muito menos, ao capital econômico das classes altas (p.50).

Escolaridade, renda e posição sociocultural dos professores.

Para compor uma imagem do profissional que atua nas duas escolas pesquisadas, alguns dados merecem ser trazidos pois ajudarão na compreensão de como e porque esse grupo social chegou a esse tipo de instituição.

Do ponto de vista da origem socioeconômica, o grupo pesquisado vem de famílias de baixa escolaridade. Em suas trajetórias escolares, 75% afirmaram ter estudado em escolas públicas nas primeiras séries do ensino fundamental e 20,8% em escola privada. De certa forma essa situação se repete nas séries finais ao verificarmos que 66,7% viveram essa fase da escolaridade também na escola pública, enquanto 29,2% frequentaram a escola particular. Quando passamos ao ensino médio, há uma leve mudança em termos de tendência e vamos encontrar 58,3% dos docentes tendo cursado escolas públicas e 37,5%, escolas privadas.

Com relação ao tipo de instituição frequentada no âmbito do ensino superior o quadro se modifica pois dos 24 questionários respondidos ,50% dos professores assinalaram a instituição privada, tendo 29,2% estudado em instituição pública. Esse dado sugere que esses professores se formaram no contexto de ampliação do ensino superior privado e, salvo exceções, em instituições de baixo prestígio. Do ponto de vista do nível de escolaridade são sugestivos os dados que apareceram, senão vejamos: dos 24 respondentes, dois possuem o ensino médio, modalidade magistério (antigo curso normal)um possui o ensino médio, dois o curso de Pedagogia, quatro têm curso de licenciatura, dois um curso de graduação e treze obtiveram o título de Especialização (mínimo de 360 horas), tendo um professor da escola da Ladeira o curso de Mestrado. Esse quadro nos parece revelador da situação dessas escolas pois o que vemos pelos números, são de um lado, três professores sem a formação necessária para o exercício da função e, de outro lado, quatorze com algum curso de Pós graduação(13 com lato sensu e 1 com strictu sensu).

Moradores em bairros da zona norte e oeste da cidade, os professores pesquisados são na sua maioria mulheres (79,2%), sendo que doze auto declararam-se brancos, sete pardos, e três, pretos. Este dado também apareceu na pesquisa coordenada por Gatti e Barretto (2009) ao afirmarem que:

“Em termos de raça/cor, a maioria (61,3%) dos docentes se auto classificou como brancos e 38,7% como não brancos, conjunto em que predominam os pardos.”

E continuam as autoras sobre “indícios da importância da profissão docente para a inserção de pretos e pardos, particularmente por meio da educação infantil e do ensino fundamental, pois 42% dos docentes de cada uma dessas modalidades se classificaram como não brancos. Nota-se também que no interior do ensino fundamental, os não brancos são a maioria entre os professores com nível médio (53%) e entre os leigos (53%).” (p.24). No caso dos professores de quinta à oitava série e possuem nível superior de escolaridade a taxa é de 31%.

Como dado que aparece, deve ser registrado o fato de que dos onze professores da escola da Ladeira, localizada em área próxima a uma favela, apenas uma professora mora na zona sul. Os demais têm que percorrer longas distâncias para chegar à escola.

Quando perguntados sobre a renda familiar bruta, três docentes assinalaram receber até R\$ 500,00, cinco professores entre R\$ 500,00 e 1500,00 e quatorze, acima de R\$ 1500,00. Dois professores não responderam à essa pergunta. Deve ser registrado que do ponto de vista da renda bruta oito professores da escola Ladeira possuem renda superior a R\$ 1500,00 configurando do ponto de vista econômico uma situação mais favorável do que a escola da Ponte.

Recorrendo à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Gatti e Barretto (2009) assinalam que o grande grupo de professores do ensino fundamental (71%) dos docentes situa-se com um salário médio de R\$873,00, sendo o valor na região Sudeste menor do que R\$900,00. Se esse dado diz respeito ao conjunto dos professores investigados, incluindo docentes da rede estadual, municipal e federal, quando passamos para o setor privado, 50% dos professores recebem menos de R400,00, salário nada compensador em relação às tarefas que lhe são atribuídas (p. 246-247).

Quando perguntados no questionário sobre os salários recebidos e sua adequação ao mercado de trabalho, verificamos grandes diferenças de percepção entre os professores das duas instituições: 81,8% da escola da Ladeira assinalaram que os

salários pagos estariam na média, enquanto 70% da escola da Praça afirmaram estar abaixo da média. Essa diferença sinalizou para questões que precisam ser analisadas em profundidade.

Essa diferença entre docentes das duas escolas continua a existir no item-relação entre baixos salários e estímulo à atividade docente- pois 70% dos professores da escola da Praça afirmaram sentir-se desestimulados, enquanto 65% da escola da Ladeira afirmam sentirem-se satisfeitos. A diferença de percepção se manteve diante da pergunta sobre a insatisfação/satisfação com a carreira docente. Cumpre destacar que os professores da escola da Ladeira recebem o piso salarial definido pelo sindicato dos professores.

Com uma história de 40 anos de existência, a escola da Ladeira parece usufruir de maior estabilidade do que a escola da Praça e, talvez, pagar salários sem atrasos.

Nas respostas dadas ao conjunto de perguntas do questionário, uma tendência se repetiu: os professores da escola da Ladeira parecem estar mais afinados com a instituição do que os da escola da Praça. Uma hipótese é a de que uma parcela destes professores, pelo tempo de exercício na instituição já incorporou a cultura da instituição, e mantém relações pessoais mais próximas com a diretora, também proprietária. Quando perguntados sobre o número de escolas onde trabalham e o número de horas por semana, 41% indicaram trabalhar em uma única instituição, cerca de 30% em duas, havendo 16,7% de professores em quatro ou mais escolas. No que se refere a carga horária semanal, são os professores da escola Ladeira os que mais trabalham, 36% de 31 a 40 horas e 27% ,mais de 40 horas-aula. Cerca de 53% da escola da Praça tem uma carga mais leve de 17 a 23 horas-aula.

Quanto à idade, os dados revelados nos surpreenderam. Os docentes das duas escolas pesquisadas não são tão iniciantes como poderíamos supor à primeira vista: oito professores em um total de 13 da escola da Praça possuem de 30 a 49 anos; nove no caso da escola da Ladeira, sendo que sete situam-se na faixa de 40 a 49, e, ainda dois de 50 a 54 anos. Desse grupo, alguns trabalham na escola Ladeira há mais de 20 anos.

Do ponto de vista das práticas culturais os dados sinalizaram para a frequência a shows (50% foram mais de 3 vezes ao ano, 33% mais de 4 vezes)e em menor escala a ida a balé ou a espetáculo de dança. Nesse item, 58,3% afirmaram não terem ido nenhuma vez no ano de 2010 e 33,3 % indicaram a frequência 1 a 2 vezes no ano. Considerando que as casas de espetáculo se concentram no eixo centro- zona sul da cidade, não é de estranhar a baixa frequência a esse tipo de evento, sendo esparsos os

teatros no subúrbio e zona oeste, local de moradia da maioria dos professores. Do total dos professores das duas escolas, onze foram ao teatro uma ou duas vezes ao longo de todo um ano.

Quando passamos às visitas aos museus, notamos uma frequência maior, de mais de 4 vezes ao ano para 46,2% professores da escola da Praça e de mais de 3 vezes para 36% dos da Ladeira. Essa frequência pode ser compreendida pelo estímulo das escolas a passeios, excursões a museus e centros culturais. Hoje, há clareza sobre a importância das atividades extra-classe para a aprendizagem de conteúdos e enriquecimento curricular. Talvez um diferencial para escolas ditas privadas.

E a frequência aumenta mais quando analisamos os dados relativos à frequência a livrarias: enquanto na escola da Praça 84,6% afirmaram terem ido mais de 4 vezes ao ano, na escola da Ladeira, 63,6% também frequentaram mais de 4 vezes.

Esse dado precisa ser interpretado com cautela já que sabemos que como professores dificilmente dariam como resposta a pouca frequência a livrarias, pois o ofício requer a prática freqüente de leitura, já que são trabalhadores intelectuais.

Considerando a renda bruta desses professores, é de se compreender porque esse grupo tenha viajado pouco por outros estados do Brasil e não tenha realizado nenhuma viagem ao exterior no ano de 2010. Na análise dos dados do questionário, percebemos que dos vinte e quatro respondentes, nove não realizaram nenhuma viagem para fora do Rio de Janeiro, vinte e dois não viajaram nenhuma vez ao exterior nos últimos dois anos.

Na verdade é a ida ao cinema o que mais mobiliza os professores no tempo destinado ao lazer: nove dos treze professores da Escola da Praça disseram ter ido mais de quatro vezes nos últimos doze meses e seis dos onze da escola da Ladeira também o fizeram em frequência maior a três vezes ao ano. Trata-se de um lazer mais barato do que a ida a espetáculos de música, teatro, balé, praticamente vedados pelos altos preços.

A partir do quadro mostrado acima, vai ficando claro que esse grupo de professores se encontra na classe média baixa (ou C com renda entre R\$1115,00 e R\$ 4807,00 e na classe trabalhadora (ou D com renda entre R\$768,00 e R\$1115,00) do ponto de vista da renda familiar em que pese o fato da maioria dos professores ter a posse de um diploma de ensino superior.

Analisando a nova classe média brasileira, Souza e Lamounier (2010) afirmam que a recreação e o lazer são práticas ainda muito pouco habituais entre as novas classes médias. Para esses autores, enquanto 20% da classe C vai ao teatro ou concerto, apenas

8% da classe média baixa ou D consegue ter acesso a esse tipo de diversão. Quando se passa às viagens internacionais, os autores indicam como essa prática é quase inexistente (3% na classe média C) e 2% no segmento da camada média.

Ou seja, apesar da nova classe média ter crescido nos países emergentes, ter havido redução da desigualdade social nos últimos anos, ainda ser classe média significa trabalhar duro, lutar pelo sucesso, frequentemente em condições desfavoráveis (SOUZA e LAMOUNIER, 2010 p 29).

Na falta de recursos, o individualismo e o isolamento dos professores

Em texto publicado em 2008, Van Zanten traz para a discussão a influência das normas das escolas na socialização profissional dos professores, e chama a atenção para a importância do tema pois diferentemente de outras profissões, os docentes assumem da noite para o dia a responsabilidade total de uma classe, depois de poucos meses de estágio.

Analisando o caráter solitário da experiência profissional, diz Van Zanten:

“A organização “celular” do trabalho nos estabelecimentos de ensino (um professor, uma classe) faz com que os docentes exerçam, na maior parte do tempo, a sua atividade num local retirado do olhar dos colegas e da administração, tendo como consequência principal o fato de que são os alunos, mais do que os colegas e a administração, que contribuem para a socialização dos recém-chegados”.....Esses fatores levam os docentes a adotar soluções individuais ad hoc, privilegiando o recurso à sua própria experiência de alunos, à intuição e a “receitas”, mais do que a elaborar respostas coletivas e duradouras apoiando-se em fontes exteriores de informação e ajuda” (VAN ZANTEN 2008 apud LORTIE, 1975; HARGRAVES, 1984; HUBERMAN, 1989)(p.200).

Se a análise desenvolvida tinha como alvo, docentes de colégios periféricos franceses, a relação entre a organização e normas da escola e a socialização profissional dos professores vale para outros contextos, incluindo-se, por exemplo, o caso da Escola da Praça e da Ladeira.

Embora distintas em termos do espaço físico, as duas escolas estudadas não contam com bibliotecas, nem recursos pedagógicos (mapas, globos, enciclopédias, dicionários etc) havendo em ambas uma pequena sala, com poucos computadores, que funciona como laboratório de informática. Tão ou quanto mais preocupante é a falta de uma sala de professores, espaço privilegiado de coletivização, informalização, troca de experiência entre pares (CARIA, 2000).

A ausência desse espaço para Caria (op)impede que “o grupo garanta o processo de integração social na profissão e o estabelecimento de consenso sobre o que é exterior e formal ao grupo”. (p.283)

Durante os recreios, a observação prolongada permitiu perceber que os docentes reúnem-se em salas de aula para descansar, lanchar, conversar, sendo o ambiente inadequado para tais atividades.

O fato das escolas não disporem de uma coordenação pedagógica faz com que não exista qualquer regulação que oriente os professores sobre o planejamento didático, a avaliação, as atividades pedagógicas. Apenas o Conselho de classe, espaço que funciona três vezes ao ano tem a tarefa de analisar o desempenho dos alunos. Para Claude Lessard recorrendo a Grimmett et AL (2005), as políticas de profissionalização de professores devem estar integradas a políticas do contexto de trabalho ,o que significa dizer políticas de melhoria das escolas. Diz o autor:

Aqui, o objeto de preocupação são as condições locais da organização e da cultura do trabalho, que contribuem para desenvolver uma ou mais "profissionalidades" adaptadas e eficazes.

Nos questionários aplicados aos treze docentes da Escola da Praça e aos onze da Escola da Ladeira, essa questão aflorou nas respostas dadas às perguntas sobre carência de recursos e os impactos sobre seu funcionamento.

Enquanto para os professores da Escola da Praça, a maioria (11 docentes) assinalou que a falta de pessoal administrativo era um problema grave (30,8%) e um problema (53,8%), somente dois professores da Escola da Ladeira indicaram ser essa carência um obstáculo ao seu trabalho. Diante da pergunta sobre inexistência de apoio pedagógico, as percepções já não foram semelhantes, indicando que 71% dos professores da Escola da Praça e 36,4% da escola da Ladeira se ressentem muito da falta de suporte pedagógico. E, ainda, diante da pergunta sobre o impacto da falta de recursos pedagógicos sobre o funcionamento da escola, mais uma vez a maioria (10) dos docentes da Escola da Praça assinalou ser um problema e grave diferentemente do conjunto dos professores da Escola da Ladeira (100%) que responderam não à essa questão formulada.

Diante de respostas tão diferentes, como interpretar esses dados?

Em primeiro lugar, há que se considerar que uma parcela dos professores da Escola da Ladeira está há mais de vinte anos nessa instituição, construiu um habitus

profissional sem qualquer tipo de apoio e é mais experiente em termos de tempo de exercício profissional do que os professores da Escola da Ponte. O fato de manterem amizade pessoal com a diretora pode também estar representando lealdade ao estabelecimento de ensino, identificação à cultura da escola, justificando as respostas negativas à importância dos recursos.

Uma outra hipótese pode estar em um certo conformismo, inibidor de buscas por novas metodologias e materiais didáticos. A existência de uma supervisão pedagógica e de recursos certamente exigiria dos professores comportamentos mais pró-ativos e maior tempo de trabalho, fora e dentro da sala de aula. A autonomia que possuem associada à falta de qualquer tipo de regulação por parte da direção certamente podem explicar as respostas dadas ao questionário.

Um outro aspecto que apareceu nas observações realizadas durante o trabalho de campo foi o isolamento dos professores, associado a um trabalho de caráter marcadamente individual, o que vem contrariar a literatura especializada sobre desenvolvimento profissional de professores.

Para Hargreaves (1998), o individualismo, o isolamento e o “privatismo” constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado a cultura do ensino, o que significa dizer que os professores continuam a ensinar sozinhos, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado de suas salas.

Mas esse individualismo, para o autor, pode ser explicado a partir de constrangimentos administrativos ou de qualquer outro tipo que desencorajam a possibilidade dos professores se comportarem de forma diferente. Estilos de gestão não envolventes, estruturas arquitetônicas de tipo celular, escassez e baixa qualidade dos espaços disponíveis são apontados como obstáculo a um trabalho coletivo (HARGREAVES,1998).

No caso da escola da Ladeira, a proprietária centraliza as decisões, estabelecendo com cada professor as diretrizes em termos de escolha do livro didático, sistema de avaliação, conteúdos de ensino. A longa experiência à frente da escola, herdada de sua mãe, também professora, parece lhe conferir legitimidade no encaminhamento das ações. Já na escola da Ponte, os professores tem grande autonomia, talvez explicável pela inexperiência profissional da diretora com a cultura do ensino, pois nunca exerceu a docência .

Em pesquisa, realizada entre os anos de 2007 e 2009 em cinco escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, de alto desempenho na PROVA

BRASIL, um eixo que emergiu com força foi o envolvimento das professoras com a gestão e com o trabalho coletivo. A maioria das professoras indicava ter plena confiança profissional na diretora da escola e considerava que a direção estimulava atividades inovadoras, implementava regras claras de conduta e apoiava o professor sempre que necessário, quadro inteiramente diferente nas duas escolas privadas agora pesquisadas.

Para Bressoux (2003), há um fortíssimo consenso entre os pesquisadores quanto à importância do papel do diretor “na construção do sistema social que é a escola, em sua capacidade de fazê-la funcionar como um todo coerente e, em particular no seu papel para constituir um clima favorável ao sucesso dos alunos”(p.58). Dentre as características desse líder, apontadas por esses estudos, estão a importância que dão ao sucesso escolar, a capacidade de estabelecerem objetivos a serem alcançados e socializarem certos valores com o conjunto da equipe educativa, o otimismo quanto à capacidade dos alunos atingirem os objetivos, o grande senso de comunidade que demonstram e a disposição de incluírem o conjunto de professores nas decisões a serem tomadas.

Quando passamos ao desenvolvimento profissional dos professores da escola da Praça e da escola da Ladeira, o que assistimos é a ausência de oferta de formação continuada pelas duas instituições, ditada pela falta de professores substitutos que possam assumir temporariamente as classes, pela desequilíbrio financeiro que parece inibir qualquer programa institucional de investimento sobre o corpo docente.

Nas respostas dadas ao questionário, quinze professores em vinte e quatro afirmaram participar de alguma atividade de formação nos últimos dois anos, sendo maior a participação de professores da escola Ladeira. Quando perguntados sobre o tipo de atividade, observamos serem pontuais os cursos/eventos aos quais tiveram acesso.

Em comum, o sentimento é de que as duas instituições não parecem ter condições de serem espaços de desenvolvimento profissional para seus professores. Centros de estudo, oficinas pedagógicas não fazem parte do cotidiano dessas escolas contrariando resultados de pesquisa que cada vez mais valorizam o contexto de trabalho como o espaço por excelência de formação contínua.

Entre práticas e imagens, o exercício do ofício de ensinar

Pautados nos diários de campo construídos a partir das observações em sala de aula das primeiras séries do ensino fundamental e de professores de diferentes

disciplinas da sexta à nona série, verificamos um padrão de comportamento em termos de cultura do ensino associada a um estilo pessoal de gestão da classe presente nas duas escolas investigadas.

Uma cultura apoiada quase que exclusivamente em aulas expositivas e centradas no livro didático. Poucos foram os dias em que se registrou em diário uma atividade diferente em sala de aula. Perguntados se desenvolveram ao longo do ano os conteúdos previstos, as respostas ao questionário indicaram a seguinte situação: 33% afirmaram dar conta de 60 a 80% dos conhecimentos necessários, passando a 62% aqueles que em sala de aula conseguiram trabalhar mais de 80%..

São professores que desenvolvem aulas fundadas na transmissão de conteúdos e no desenvolvimento de tarefas (exercícios) que depois são corrigidos e comentados. A diferença está na forma como o docente corrige os exercícios, sentado, atendendo a cada aluno ou em pé na lousa branca. Perguntados se trabalhavam com retro projetor ou data-show, 70% indicaram não utilizar porque as escolas não dispunham desse recurso, sendo da ordem de 87% os que afirmaram utilizar máquina copiadora. Quanto ao livro didático, os dados do questionário vieram confirmar as observações feitas: 87% dos professores utilizam esse recurso. Trabalhos de pesquisa não parecem ser prática rotineira pois cerca de 75% dos docentes o fazem apenas algumas vezes no bimestre.

Apesar das turmas na sua maioria serem constituídas de poucos alunos, os diários de campo revelaram ainda a irritabilidade dos professores face às atitudes e aos comportamentos dos alunos. Em ambas as escolas, os professores queixaram-se da indisciplina e da agitação dos estudantes na sala de aula e se afirmaram como profissionais cansados e desestimulados diante da dificuldade de gestão da classe.

Uma chave de análise para uma certa culpabilização dos alunos presentes na fala dos docentes pode ser explicada pelas intensas mudanças sociais sofridas nas últimas décadas (incorporação definitiva da mulher ao mercado de trabalho, a fragmentação e instabilidade das configurações familiares, a crise dos modelos de autoridade), com impacto sobre o sentido da experiência escolar para os diferentes segmentos sociais.

Nesse novo quadro, o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade, ao seu jeito de ser para dar conta da gestão da classe, da disciplina já que a mobilização para o estudo não está mais assegurada (DUBET, 2002).

Considerando que a escola e o professor foram chamados a exercer funções muito contraditórias (ensinar, cuidar, formar), não será mais o estatuto profissional que definirá unicamente o papel a ser desempenhado pelo professor, mas sua personalidade.

Para Dubet (2002), ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma construção individual, realizada a partir de elementos esparsos, com destaque para: o respeito ao programa, a preocupação com os alunos, a busca dos desempenhos e da justiça.

A gestão da sala de aula apresenta-se, assim, como tarefa primordial, visto que os alunos não são os mesmos e possuem características socioculturais novas (TEDESCO e FANFANI, 2004).

Algumas considerações finais

A partir dos dados acima analisados, vai ficando evidente os docentes dessas escolas não usufruem de condições de trabalho básicas como um plano de carreira, projetos de desenvolvimento profissional e formação continuada. Isolados em suas salas de aula não se beneficiam de qualquer tipo de orientação pedagógica nem da troca de experiência entre pares tão importante para a construção de suas identidades profissionais.

Nossa hipótese é a de que sentem-se valorizados por trabalharem em escolas privadas, tidas como superiores em relação à representação da escola pública. Distanciando-se tanto dos professores da rede municipal, que prestaram concurso público para a entrada na carreira, como daqueles setores das camadas médias altas e das elites, esses professores representariam a precarização do trabalho docente em alto grau e segregação.

Outra hipótese é a de que trabalhar nesse tipo de escola para esses professores se explica pelo fato de que, como diz Bourdieu (1998), “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (p47). Portadores de estruturas e volumes de capital cultural, econômico e social relativamente baixos, esses professores podem ter interiorizado o sentimento de impossibilidade e interdição em conquistar uma escola de maior prestígio, seja pública ou privada. Esta seria “a escolha do possível” na perspectiva de Bourdieu.

Novas pesquisas poderão ajudar a compreender como e porque uma parcela de professores busca e se mantém nesse tipo de rede de ensino, cada vez mais numerosa na cidade do Rio de Janeiro.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P Futuro de classe e causalidade do provável NOGUEIRA, M A e CATANI, A (org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes,1998

BRESSOUX, P As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. Em **Educação em revista**, n. 38. Belo Horizonte, 2003.

CARIA, T **A cultura profissional dos professores**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,2000.

DUBET, F. **Le Déclin de L`institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.

FORMOSINHO, J Ser professor na escola de massas in FORMOSINHO, J(org) **Formação de profesoress Aprendizagem profissional e ação docente** Porto: Porto Editora Ltda, 2009.

GATTI, B BARRETO, E S **Professores do Brasil: impasses e desafios** Brasília: UNESCO, 2009,294p.

HARGREAVES, A **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc-Graw-Hill, 1998.

LESSARD, C A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos **Educação e Sociedade**, abril de 2006,vol.27,no 94,p.201-227

SOUZA, A e LAMOUNIER,B **A classe média brasileira**. Rio de Janeiro, Elsevier Editora Ltda,2010.

SOUZA, J **Os batalhadores brasileiros. Nova classe média ou nova classe batalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG,2010.

TEDESCO, J. C. e FANFANI, E. T.. *Nuevos maestros para nuevos estudiantes*. Em: **Maestros em América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño**. Santiago: Editorial San Marino, 2004.

VAN ZANTEN, A A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M e LESSARD, C (org) **O ofício de professor.História, perspectivas e desafios internacionais** Petrópolis: Editora Vozes,2008.