

O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO EM UMA REDE PRIVADA DE ENSINO: ADESÃO ÀS REGRAS INSTITUCIONAIS?

Isabel Lelis
PUC-Rio
isabell@puc-rio.br
Silvana Mesquita
PUC-Rio
silvana.mesquita@ig.com.br
Angela Íório
PUC-Rio
angelaiorio@bol.com.br

1

RESUMO

Neste trabalho busca-se compreender o processo de profissionalização docente, baseado nas percepções dos próprios professores sobre as suas condições reais de trabalho. Com isso, procura-se identificar as lógicas pedagógicas e burocráticas aos quais os docentes precisam se adequar no cotidiano das escolas pesquisadas nas zonas norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro, assim como os processos formativos iniciais e continuados que lhe são oportunizados em sua trajetória profissional, incluindo os salários recebidos. A investigação é oriunda de uma pesquisa institucional realizada entre os anos de 2012 e 2014, intitulada “O trabalho docente em escolas privadas da “nova classe média”: um objeto silenciado”. O ponto de partida foi a necessidade de estudar professores imersos em um tipo de escola muito diferente das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro e mesmo das escolas particulares, leigas ou confessionais, frequentadas pelas elites cariocas. Há um silêncio sobre escolas privadas que atendem aos segmentos das classes C e D e os professores que integram o corpo docente, razões que nos levaram a investigar esse tipo de instituição. Do ponto de vista das ferramentas metodológicas recorreremos às entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, sites oficiais da rede, e questionários aplicados aos professores, alunos e pais. Alguns autores serviram de interlocutores privilegiados como, Demailly (apud SALANE, 2013) com a discussão sobre desprofissionalização; Dubet (2002), Dubar (1997), Lantheaume (2012) e Bourdieu (1990, 1996, 2006) para a compreensão da profissão docente em sua complexidade; e Tardif (2013) no sentido de pensar a profissionalização da docência. O artigo está estruturado em torno de alguns eixos: a cultura institucional das escolas investigadas, a formação e o desenvolvimento da carreira de professor, a centralidade do sistema

apostilado de ensino e a autonomia docente. Ficou evidenciado a partir das análises do material coletado que, estes docentes conseguem construir formas próprias de driblar as estratégias reguladoras do sistema institucional. Podemos aferir que a cultura da escola em rede constrói um novo campo de atuação profissional, em virtude das possibilidades efetivas de trabalho, reguladas pelos gestores, no uso dos manuais, na prova única aplicada a todos os alunos. Mais do que a efetiva desprofissionalização do docente, a falta de uma formação sólida dos professores determina um novo *modus* de atuação, definido pelo campo limitado de possibilidades, configurando-se num processo de ressignificação do trabalho em outros termos. Neste processo, os docentes, na tentativa de burlar os mecanismos institucionais, constroem estratégias próprias de trabalho.

Palavras-chave: Profissão Docente; desprofissionalização; condições de trabalho.

Introdução

O processo de profissionalização docente tem sido tema de discussão entre pesquisadores há mais de trinta anos. Em busca de se superar o discurso da docência como vocação ou simplesmente um ofício¹, e submetê-la ao status de uma profissão, é, segundo Tardif (2013), uma forma de elevar o prestígio dos professores, valorizar o seu trabalho junto a opinião pública e aumentar sua autonomia, mas, também garantir melhores condições de trabalho, principalmente remuneração. Para este autor, defender a profissionalização da docência pode ser uma das transformações mais emergentes que se colocam à educação nos dias atuais. Largamente apoiadas na sociologia das profissões e do trabalho e no surgimento da própria sociologia dos estabelecimentos escolares, muitas pesquisas se desenvolveram a fim de identificar os elementos bases que contribuiriam na consolidação da profissionalização da docência. Dentre os avanços, podem-se elencar três aspectos que caracterizam este processo, a busca pela definição dos conhecimentos específicos para a atuação docente, a instituição de uma corporação profissional reconhecida, juntamente com a consolidação de um código de ética profissional, e a conquista de autonomia profissional. São aspectos que ampliam a compreensão desse ofício e do grau de complexidade crescente em termos de competências e habilidades que são exigidos ao professor.

¹ Ver comparação entre a docência como vocação, ofício e profissão em TARDIF, 2013.

Baseando-se nas análises de Tardif (2013), identifica-se que a análise da construção deste processo de profissionalização da docência pode ser estudada por dois vieses. A primeira, pelos projetos de profissionalização instituídos pelas políticas governamentais de diversos países, principalmente a partir dos anos de 1980, que defendem a profissionalização da docência como estratégia para melhoria do desempenho do sistema educativo, porém se estruturam em políticas de regulação e controle do trabalho docente, na qual profissionalização rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto profissional.

Além da análise destas políticas implementadas, um segundo viés pode ser adotado para se compreender o processo de profissionalização docente, baseado nas percepções dos próprios professores sobre as suas condições reais de trabalho. Com isso, procura-se identificar as lógicas pedagógicas e burocráticas aos quais os docentes precisam se adequar no cotidiano das escolas, assim como os processos formativos iniciais e continuados que lhe são oportunizados em sua trajetória profissional, incluindo os salários recebidos.

Tardif (2013) alerta que diante das condições de trabalho a ênfase na profissionalização pode conviver com processos de proletarização de uma parcela do magistério. Mas o autor defende que, a profissionalização tem um objetivo maior que é o de elevar o status dos professores, valorizar seu trabalho junto à opinião pública, aumentar sua autonomia, mas, também, melhorar suas condições de trabalho, principalmente a remuneração recebida.

Neste texto, opta-se pela segunda estratégia de análise como caminho para se identificar se há um projeto de profissionalização do professor na realidade institucional pesquisada. Parte-se das representações dos próprios professores sobre a escola em que trabalham, problematizadas a partir dos interlocutores teóricos selecionados (LANTHEAUME, 2012; DUBET, 2002; BOURDIEU, 1998; DUBAR, 1997). Assim, o artigo está estruturado em torno de alguns eixos: a cultura institucional das escolas investigadas, a formação e o desenvolvimento da carreira de professor, a centralidade do sistema apostilado de ensino e a autonomia docente.

Além disso, tomou-se como referência para a análise das percepções dos professores os resultados de uma pesquisa institucional realizada entre os anos de 2012 e 2014, intitulada “O trabalho docente em escolas privadas da “nova classe média”: um

objeto silenciado”. O ponto de partida foi a necessidade de estudar professores imersos em um tipo de escola muito diferente das redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro e mesmo das escolas particulares, leigas ou confessionais, frequentadas pelas elites cariocas. Há um silêncio sobre escolas privadas que atendem aos segmentos das classes C e D e os professores que integram o corpo docente, razões que nos levaram a investigar esse tipo de instituição.

Segundo o censo escolar de 2015, há no estado do Rio de Janeiro, 4.506 escolas privadas que correspondem a 40,61% do total de escolas do estado. Estas são responsáveis por 31,02% de todas as matrículas da educação básica do estado, especificamente são 615.430 alunos matriculados no ensino fundamental (1º e 2º segmento) em escolas privadas. Entre estas escolas privadas há uma heterogeneidade de estabelecimentos de ensino, em termos de filosofias, propostas pedagógicas, modelos de gestão e formas de atuação dos professores. São instituições pouco reguladas pelas instâncias governamentais e sem indicadores de qualidade de ensino, salvo exceções, funcionando muitas vezes à margem do sistema público de ensino.

O campo de estudo foi a chamada *escola em rede*, expressão cunhada por Wanderley Quedo, presidente então do SINPRO-Rio², em entrevista à equipe de pesquisa em novembro de 2010. A rede em questão caracteriza-se por pertencer a um proprietário e seus familiares, estar localizada em bairros das zonas norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro, atender a setores populares e à nova classe média.

Esta chamada “nova classe média” estrutura-se pela ascensão econômica de extratos mais baixos das camadas médias e setores populares. São famílias que estudaram em escolas públicas, algumas cursaram universidades privadas, são na maioria trabalhadores ou pequenos empresários, com jornadas de trabalho longas e pouco tempo para lazer. Objetivam melhores condições de vida, privilegiando a aquisição de bens de consumo, mas os capitais econômico e cultural são restritos e limitados. Podem ser nomeados como classe dos “batalhadores” não definida apenas por variáveis de renda, pois não se trata de uma classe homogênea. Esse extrato social é o grande responsável pelo extraordinário desenvolvimento econômico brasileiro dos últimos anos que se deu, fundamentalmente, pela perspectiva do mercado interno (SOUZA, 2011).

² Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região.

Esse tipo de instituição parece ter se expandido nas últimas décadas como alternativa à crise do sistema público de ensino, valendo-se inclusive da falência de pequenas escolas privadas. Atende a um público heterogêneo e cobra mensalidades diferenciadas, adaptando-se ao perfil econômico da clientela que atende. Os salários dos professores são regidos pelos patamares do Sindicato, ficando na maioria das vezes dentro do piso mínimo.

A rede selecionada, considerando-se as três escolas de fato pesquisadas, caracteriza-se por ser uma das maiores e mais antigas do Rio de Janeiro. Fundada em 1967, foi crescendo e multiplicando o número de estabelecimentos de ensino por vários bairros da cidade. São dez as escolas que compõem a instituição, da Educação Infantil ao Ensino Médio, atendendo no ano de 2013 a um total de cerca de 12.000 alunos e com um quadro de 800 professores.

Dada a impossibilidade de pesquisar toda a rede, optou-se por investigar duas escolas, a primeira, a mais antiga, localizada na zona norte e onde se encontra a administração financeira, pedagógica e de marketing, e a outra, a mais nova, construída na zona oeste da cidade. A fim de ampliar as interpretações, dialoga-se também com a pesquisa de Iório (2012) que apresenta os dados de uma investigação realizada em uma terceira escola da mesma rede, também, localizada na zona norte, cuja análise da prática docente originou uma dissertação de mestrado. Com isso, algumas falas das professoras pesquisadas por Iório (*op.Cit*), oito no total, serão trazidas no decorrer do texto como forma de enriquecer as discussões acerca do trabalho docente neste tipo de instituição.

Algumas questões serviram de ponto de partida para a investigação: Quem são os professores do ponto de vista socioeconômico? E, seus processos de formação? Quais as opções em termos de formação continuada? Como os professores são selecionados pela equipe gestora? Como veem a carreira do magistério nesse tipo de instituição? Como os professores respondem à proposta pedagógica da instituição? Que recursos pedagógicos são mais utilizados? Os professores sentem-se valorizados como profissionais do ensino?

Do ponto de vista das ferramentas metodológicas recorreremos às entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, sites oficiais da rede, e questionários aplicados aos professores, alunos e pais. Foram realizadas entrevistas com o proprietário da rede, a supervisora pedagógica, a direção das duas escolas e suas respectivas coordenadoras por segmento de ensino, em um total de oito entrevistas. A aplicação de questionários foi

realizada com todos os professores dos quinto e nono anos do ensino fundamental (total de 34), seguidos pelos pais dos alunos dos quinto e nono anos (total de 133) e os próprios alunos do nono ano (total de 103). E, ainda, a aplicação de questionários e entrevistas com as oito professoras investigadas por Iório (2012) para a dissertação de mestrado.

A cultura institucional das escolas investigadas

Em entrevista a Fanny Salane (2013), publicada no periódico francês *Recherche et Formation*, Lise Demailly, pesquisadora voltada para o estudo da crise das identidades profissionais e da desprofissionalização dos especialistas em educação, inicia sua fala chamando a atenção para a importância do ponto de vista do estabelecimento para a compreensão das tensões entre a profissão e a organização uma vez que “a diversidade de estabelecimentos e a existência de “sistemas locais de legitimidade” nos ajudam a entender determinada prática de ensino em sentido amplo, relações pedagógicas, métodos” (*Ibid*, p.116). Essa descoberta ajudou-a a perceber o declínio de propriedades que teriam os professores, vistas como universais. Foi com esse espírito assinalado por Salane (*op.Cit*) que iniciamos esta seção com vistas a mapear o ponto de vista das escolas na rede estudada, sua missão institucional presente em inúmeras ações, regras e valores.

Valendo-nos das entrevistas com os gestores e da observação do clima dos estabelecimentos de ensino visitados foi possível apreender que se trata de uma instituição que se apresenta com uma forte identidade, apoiada em uma política de resultados com vistas à aprovação de seus alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). São escolas que se distinguem nos bairros onde estão localizadas, inclusive pela arquitetura planejada (LELIS E MESQUITA, 2014)

Nas falas dos entrevistados, vai ficando explícito o forte caráter empresarial, expresso no tipo de gestão (altamente centralizada), na monumentalidade dos espaços escolares, no uniforme dos professores, coordenadores, diretores, na forte inspeção sobre os alunos.

Estas escolas têm nas famílias uma referência importante. Para tanto, oferecem bolsas de estudo aos estudantes mais desfavorecidos, incluindo gratuidade completa a alunos atletas que se sobressaem nos esportes. Do ponto de vista pedagógico, utilizam-se de sistemas apostilados de ensino, comprados de uma grande empresa educacional brasileira com presença em outros países do mundo. Esse recurso didático tem como

objetivo a padronização do trabalho pedagógico e representa forte regulação sobre as práticas pedagógicas de seu corpo docente. O sistema apostilado, modificado anualmente pela referida empresa educacional, é constituído de manuais pedagógicos para alunos e professores.

O sistema apostilado de ensino anunciado pode ser definido como:

Material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. Atualmente, sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc. O termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas. Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos. O termo sistema pressupõe uma opção coordenada e integrada de partes (GARCIA e ADRIÃO, 2010).

Trata-se ainda de um sistema que conta com um portal digital *online* que oferece acesso a *softwares* educativos para ser usado por alunos e professores, visando valorizar o uso das tecnologias e o prolongamento dos estudos via acesso à *web*. Há na fala dos gestores um forte apelo ao uso pelos professores de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), disponíveis na estrutura das instituições, como quadros e mesas digitais interativas e salas multimídias.

Segundo dados da investigação realizada por Iório (2012), as professoras são premiadas pelo número de acessos ao *portal online*³. A professora que mais utiliza o portal tem seu nome estampado num pôster exposto no quadro de avisos da sala dos professores, com sua foto e a quantidade de vezes de acessos naquele mês. No mês de setembro do ano de 2011, lia-se a frase: “Campeã de acessos ao Portal – 3.000 acessos”. Logo abaixo, o *ranking* com a classificação das demais professoras, em ordem decrescente.

O planejamento didático é anual e elaborado pelas coordenadoras pedagógicas de todas as escolas, que controlam diariamente as atividades desenvolvidas pelos docentes,

³ Neste portal, na internet, a professora acessa todos os projetos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos durante o mês. A professora precisa acompanhar e avaliar a participação dos alunos diariamente. O número de acessos ao Portal define o comprometimento da professora com o projeto.

a aplicação e o uso dos manuais pedagógicos. Esse planejamento é extremamente detalhado, semanalmente supervisionado e diariamente submetido ao acompanhamento das coordenadoras e supervisoras em termos de transmissão de conteúdos, estratégias didáticas, elaboração de provas de desempenho aplicadas bimensalmente.

Diante desse modelo institucional de coordenação pedagógica, são significativas as falas de duas professoras entrevistadas por Iório (*op. Cit*):

O tempo é meu maior desafio, muito trabalho para pouco tempo, a gente tem que dar nó em pingo d'água, são muitos projetos, um grande número de alunos, muita coisa para fazer e pouco tempo, às vezes não dá tempo da gente dar aquela atenção necessária às crianças, né? (Professora Helena)

Hoje em dia tem muita cobrança em termos de trabalho, né? A gente tem muita cobrança devido ao sistema, né? Por quê? Porque os alunos fazem prova, você tem as notas para lançar, se você não lançar até aquele dia não vão lançar a sua nota. Então, a cobrança é devido ao sistema, né? No caso da informática tudo tem um prazo para você entregar, né? (Professora Betânia)

A necessidade de dar conta de inúmeras tarefas, presenciais e *online*, além das correções de cadernos de aula e de casa, dos manuais de exercícios, dos projetos *online*, associada ao acompanhamento constante da equipe técnica no cumprimento de prazos e na execução do cronograma revela a intensificação do trabalho dos professores, mas também traz um aspecto a ser pensado: a ampliação do tempo da atividade do trabalho (não mais realizado apenas na escola) imposta pelos gestores (processo crescente de controle e verificação) o que acaba por levar o professor a gastar mais tempo fora dos espaços do exercício do trabalho, gerando uma falta de fronteira entre o espaço da vida privada e o espaço da vida profissional (MAUBANT, ROGER e LEJEUNE, 2013).

Os professores: formação e carreira

A ideia de que a formação de professores se processa em etapas que se sucedem a partir da definição a priori de um conjunto de conhecimentos e habilidades não parece se sustentar mais.

Para Canário (2006), a formação de professores não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta fase, prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente a todo o itinerário vivido. Sua argumentação é a de que a formação de professores vem sofrendo mutações e a mais importante é a da passagem de uma relação de previsibilidade em relação ao mercado de trabalho para outro

tipo de relação marcada pela incerteza. Para o autor, não cabe mais a transferência quase automática das aquisições obtidas durante a formação para o posto de trabalho, onde seriam aplicadas. Por essa via está se abstraindo as condições sociais e organizacionais em que se exerce o trabalho.

Se trouxemos essa perspectiva de Canário sobre formação de professores foi por entender que os dados dos questionários aplicados aos professores dos quinto e nono anos do ensino fundamental das duas escolas pesquisadas parecem ir na contramão do que assinala o nosso autor.

Com relação à formação inicial verificamos que dos trinta e quatro (34) professores pesquisados apenas seis obtiveram seu diploma de curso superior em instituições públicas e um professor em uma universidade privada de prestígio, cujos diplomas têm alto valor simbólico. Os demais, vinte e quatro (24), obtiveram suas certificações em escolas privadas isoladas, localizadas no subúrbio carioca e de pouca visibilidade acadêmica e três professores não responderam a questão sobre o tipo de instituição superior formadora.

Tabela 1: Tipo de Instituição em que o professor fez o Curso de Graduação.

INSTITUIÇÃO QUE CURSOU O ENSINO SUPERIOR	
	Nº de Professores
Privada	25
Pública	06
Não Respondeu	03
Total	34

Observando também os dados relativos aos cursos de especialização, notamos que oito professores realizaram Pós-Graduação *Lato Sensu* também em instituições privadas de ensino superior de baixo prestígio acadêmico. Esse tipo de instituição representa uma parcela de escolas privadas isoladas de ensino superior que se vale do fato de atender a setores das camadas populares, seja através da concessão de bolsas de estudo via a política do FIES, seja através da cobrança de mensalidades baixas acessíveis à clientela de baixo poder aquisitivo que recebe. Nessa direção caberia pensar se a formação inicial nesse quadro de massificação do ensino superior tem proporcionado uma sólida formação do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos e a necessária instrumentalização técnica.

Em relação à formação continuada, as respostas também foram sugestivas. Há uma divergência entre os respondentes sobre o que reconhecem como formação continuada.

Se, por um lado, onze professores dos trinta e quatro (34) identificaram que a escola não promove formação continuada em serviço, por outro lado, vinte e dois (22) professores afirmaram que consideram a existência de grandes treinamentos realizados de forma semestral/anual como uma prática de formação em serviço.

Associando estes dados com as falas dos gestores entrevistados, vai se evidenciando a ausência de uma política de formação de professores em contexto de trabalho, entendida como centros de estudos, oficinas, grupos de estudos oferecidos com grande periodicidade. A ausência de um programa de desenvolvimento profissional dos professores no sentido da garantia de uma plena profissionalização, presente na produção acadêmica sobre formação de professores, também parece contribuir para a falta de um trabalho solidário entre os professores tão importante para a construção de uma competência coletiva, que significa mais do que a soma de competências individuais (NÓVOA, 2008).

Nessa direção, poder-se-ia falar que estamos diante de um quadro de desprofissionalização docente? Jedlicki e Pino (2010) definem o fenômeno da desprofissionalização como:

O processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, *apud* JEDLICKI E PINO, 2010).

Refletindo sobre esse fenômeno Wittorski e Roquet (2013) assinalam se, em um plano coletivo, a desprofissionalização não poderia representar a perda de repertórios profissionais (identitários, culturais, éticos, deontológicos) antes considerados como sendo características fortes de um grupo profissional. E se perguntam: que papel tem a formação quando se observa o esfacelamento de repertórios profissionais? E mais, se a formação poderia acelerar processos de desprofissionalização? Ou, ainda, se a própria formação não acaba por desprofissionalizar o conteúdo da própria formação?

Se nossa hipótese inicial baseava-se na ideia de que as redes privadas de ensino que utilizam um sistema apostilado de ensino com forte regulação sobre o fazer pedagógico contribuiriam na formação de um corpo docente com características próprias, de uma **cultura profissional dos professores**, pois as instituições parecem exercer forte influência sobre a formação da identidade dos professores que nela atuam, a análise dos dados permitiu problematizar essa hipótese, pelo menos no campo estudado, a partir do levantamento de alguns fatores observados.

O primeiro fator se relaciona à **permanência dos professores na rede**. Uma parcela dos docentes iniciou sua carreira nesta instituição e permanece atuando por mais de dez anos, principalmente os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Cerca de trinta e um (31) professores que compõem o corpo docente das duas escolas investigadas prestaram concursos públicos para lecionar na rede estadual ou municipal, mas a maioria não foi aprovada. Observando os dados obtidos nos questionários, verificamos que dezoito professores afirmaram trabalhar ou ter trabalhado na rede pública, mas não temos elementos suficientes sobre a natureza da atividade dessa experiência, se ocorreu como serviço temporário ou por aprovação em concurso.

Para além desse quadro, os dados indicam que os docentes vêm nestas escolas uma forma de construir sua trajetória profissional se adequando às exigências administrativas, como aos padrões didático- pedagógicos da rede.

Tabela 2: Professores que prestaram concurso para a rede pública de ensino.

PRESTOU CONCURSO PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO	
	Nº de Professores
Sim	31
Não	03
Não Respondeu	05
Total	34

O sentimento é o de que o grupo que permaneceu na instituição aderiu à proposta pedagógica da rede o que não significa necessariamente uma aceitação às condições da rede de ensino. Será que a permanência nesse tipo de instituição não poderia representar a falta de alternativas de busca por estabelecimentos de ensino de maior prestígio entre as escolas privadas? O fato de não deterem elevado capital acadêmico e informacional não dificultaria um trabalho mais autoral? Permanecer em uma instituição altamente centralizadora expressaria a *escolha do possível* na perspectiva de Bourdieu (1998a) e

não uma opção deliberada. Para esse autor, “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível.” A expressão [...] “Isso não é para nós” é o mesmo que dizer que “Não temos meio para isso”. (Bourdieu, *ibid*, p.47)

Quando, porém, passamos a analisar os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio os dados mostraram **rotatividade entre os professores**, principalmente, entre os mais novos que deixam a rede após serem aprovados em concursos públicos. Para este grupo de professores a entrada nas escolas da rede é vista apenas como uma oportunidade inicial de ingressar na carreira docente.

Principalmente, porque as formas de recrutamento dos professores adotadas pela gestão da rede se baseiam no sistema descrito como *caça-talentos*, a partir do aproveitamento de estagiários e monitores que atuam na escola. Defendido como uma forma de trabalhar com professores que já conhecem as normas e formas de regulação da rede e possibilitar que sigam uma carreira nesta instituição.

Um dado sugestivo é a crítica contundente das coordenadoras e diretores quanto à formação inicial dos professores. O principal argumento aparece centrado na extrema valorização da teoria em detrimento da prática. Alguns membros chegam a falar melancolicamente na importância da escola normal na qualificação de professores no passado. Eis um dos relatos:

Eu vejo também, o que acontece com os cursos de Pedagogia. A pedagogia em si, está muito envolvida pela parte teórica, então eu tenho de pegar essa pessoa com o estágio quando está estudando, ela entra conosco aqui e praticamente ela aprende aqui no dia-a-dia para a gente aproveitá-la, porque você sabe que a ausência do normal tirou a essência do professor. (Diretor de uma das unidades)

Diante da crítica às deficiências do curso de Pedagogia como instância de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, a rede justifica a adoção de um sistema apostilado de ensino como prática compensatória diante da precária formação inicial dos docentes mais novos.

Quando passamos para o perfil socioeconômico destes professores através das respostas ao questionário, ficou evidenciada que a renda familiar é superior à média da população, o que os torna tipicamente pertencentes à classe média.

Tabela 3: Renda salarial bruta dos professores da rede privada de ensino.

RENDA SALARIAL BRUTA DOS PROFESSORES

	Nº de Profesores
Entre 1 e 3 Salários Mínimos ⁴	04
Entre 4 e 5 Salários Mínimos	11
Acima de 5 Salários Mínimos	18
Não Respondeu	01
Total	34

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (SILVA, DAVIS & ESPOSITO, 1998; GATTI & BARRETO, 2009; GATTI, 2010), é uma possibilidade de mobilidade social desses agentes.

Em relação aos alunos dos cursos de pedagogia e licenciaturas Gatti (2010, p. 1362-1363) afirma que:

Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.

A centralidade do sistema apostilado de ensino

Para Oliveira (2009) o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação não é recente e remonta ao período militar. O que há de novo, na educação básica, é a venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais que incluem aluguel de marca, mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço dos professores. O aparecimento desse tipo de instituição, para esse autor, foi à resposta ao aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e consequente crescimento do ensino médio.

As concepções de educação de qualidade influenciadas pelo mercado escolar acabaram por consolidar uma série de práticas administrativas e pedagógicas adotadas pelas escolas investigadas e que identificamos como formas de construção de sua identidade. Como afirma Barroso (2006), é a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido às suas escolhas e às suas práticas no contexto.

⁴ No ano de 2012, quando foram aplicados os questionários, o Salário Mínimo correspondia ao valor de R\$622,00 (seiscentos e vinte e dois reais).

Do ponto de vista pedagógico, o manual de ensino produzido pelo sistema de ensino adotado aparece como o grande direcionador das práticas pedagógicas em sala de aula para a quase maioria dos professores.

A pesquisa de Iório (2012) evidenciou que, os manuais pedagógicos, mais do que instrumentos de trabalho são um mecanismo de instrumentalização do trabalho docente. Em que pese esta constatação, as professoras avaliam esses manuais como importantes ferramentas de ensino e atribuem um importante papel na aferição das suas práticas profissionais. A maioria acredita que esses manuais são imprescindíveis ao seu trabalho e à estruturação da aprendizagem dos alunos.

Nas análises de Cunha (2011, p. 601) sobre esses pacotes educacionais ficou evidenciado que:

[...] são amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula esteja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações.

Uma das professoras entrevistada deixa evidente a sua satisfação com o manual:

A gente recebe o manual do professor e vem mastigadinho tudo que a gente vai dar durante o ano... todo o conteúdo, entendeu? Vem até a matéria que você tem que dar na recuperação, entendeu? Isso é um adiantamento, né? Porque na outra escola quem tinha que fazer isso tudo eram os professores, né? É, aqui a gente trabalha com esse manual, né? E o caderno apoiando, né? (Professora Cibele)

Correia e Matos (2001) analisam o impacto desses manuais pedagógicos na regulação do trabalho docente, “como guias de ensino, como referências incontornáveis de uma acção pedagógica cada vez mais descentrada do professor enquanto agente de difusão de uma cultura e de transmissão de saberes científicos.” (*Ibid*, p. 131)

Essa verdadeira “indústria do ensino” (*op.Cit*) desempenha cada vez mais um papel determinante na “socialização didática” do professor, comprometendo um exercício mais autônomo da profissão.

Por conseguinte, quando passamos às **práticas de ensino** dos professores, encontramos uma **distância entre o proclamado e o realizado**. Enquanto o discurso da equipe gestora defende inovações, novas abordagens dos conteúdos presentes no material adotado e foco no uso das tecnologias, nos questionários dos professores isto não se evidencia. Pode-se perceber que mesmo diante da obrigatoriedade de uso do portal digital

por parte dos docentes este não é considerado um diferencial, nem para os próprios alunos nem para os professores.

Os alunos em seus questionários questionam a falta de aulas mais dinâmicas e motivadoras. E os professores, por sua vez, confirmam esta visão dos alunos ao afirmarem que usam nas aulas expositivas como principal recurso didático o quadro e o giz. Os trabalhos com projetos ou estudos em grupos se restringem ao cumprimento das determinações do Planejamento Anual, mas nos parece sem real impacto no processo de ensino-aprendizagem.

A **relação professor-aluno** que também poderia denotar um diferencial na nova forma de ensinar, defendida pelos gestores, é descrita por professores e alunos como boa, mas com poucas oportunidades de interação, já que o cumprimento do planejamento traz tensão entre estes agentes. A indisciplina e a falta de compromisso dos alunos pelos estudos são constantemente sinalizados pelos professores.

A grande dificuldade hoje, são os professores que estão vindo novos, estão vindo muito sem bagagem, não é? Estão vindo muito “crus”, e a gente tem que realmente, tem que formar esse professor porque ele está vindo ainda muito inexperiente. (Coordenadora pedagógica)

Se os mais novos são menos avessos ao sistema, os professores mais antigos mostraram-se mais resistentes às mudanças didático-pedagógicas, à inserção de novos conteúdos e ao uso de novas tecnologias para ensinar.

Quanto às diretrizes pedagógicas da rede, como uso do manual, cumprimento do planejamento diário, modelo de prova único, participação ativa do portal digital, os professores não apresentam críticas expressivas nas respostas dadas ao questionário. Ao contrário defendem a seleção dos conteúdos feita pelo sistema de ensino e não questionam diretamente o excesso de trabalho. A insatisfação do grupo de docentes começa a aparecer em relação ao desprestígio da carreira e aos baixos salários, a fatores externos e não à responsabilidade da escola face à organização do trabalho pedagógico.

A professora Leandra, entrevistada por Iório (2012), afirmou:

O que nos assusta é a falta de valorização que a profissão vem recebendo por parte da sociedade caótica que temos vivido, os baixos salários, a falta de prestígio [...]. Creio que muita coisa deve ser repensada, mudada, para que a instituição escolar saia dessa passividade.

Considerando que é necessário problematizar as falas dos professores à luz do contexto de trabalho, à luz de suas trajetórias, possibilidades e lógicas de ação podemos afirmar que nas escolas investigadas, os sistemas apostilados, a forte regulação da gestão são caminhos para o desenvolvimento de uma profissionalização ou desprofissionalização? Identifica-se um movimento de reestruturação ou de possibilidade de construção de nova profissionalidade a partir dos dados que encontramos?

Perda da autonomia profissional ou adaptação às regras do jogo institucional?

Pensando na construção de uma cultura profissional dos professores própria a essa rede que tende a não valorizar a autonomia do professor, a troca entre pares, mas a adesão obrigatória a um sistema, poderíamos falar em satisfação ou processo de aceitação dos professores?

O que a princípio poderia parecer um processo de satisfação e aceitação com as formas de regulação docente, diante das respostas ao questionário, na verdade, podem estar expressando uma estratégia de sobrevivência adotada por esse grupo.

Aceitação não significa adesão. Estes docentes exercem o seu ofício em contexto de grande complexidade: os alunos são heterogêneos, oriundos de famílias com diferentes ideais de qualidade de ensino e suas práticas desenvolvem-se em um clima empresarial em termos da gestão do pedagógico. Para isso, desenvolvem algumas características adaptativas procurando adequar suas práticas as novas exigências, mas sem deixar de buscar algum tipo de satisfação profissional.

Podemos aferir que a cultura da escola em rede constrói um novo campo de atuação profissional, em virtude das possibilidades efetivas de trabalho, reguladas pelos gestores, no uso dos manuais, na prova única aplicada a todos os alunos das dez instituições. Mais do que a efetiva desprofissionalização do docente, a falta de uma formação sólida dos professores determina um novo *modus* de atuação, definido pelo campo limitado de possibilidades, configurando-se num processo de ressignificação do trabalho em outros termos. Neste processo, os docentes, na tentativa de burlar os mecanismos institucionais, constroem estratégias próprias de trabalho.

Para Iório (2012, p. 101), “as professoras buscam mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, encontrando cúmplices e parceiros profissionais,

buscando laços de cumplicidade com seus pares.” O discurso das professoras evidencia nossa afirmação.

Aqui a gente tenta dividir o máximo, né? Não adianta você querer fazer sozinha. É todo mundo junto! A gente procura trabalhar igual, até porque todo mundo é professor, né? E ninguém precisa mostrar que é melhor que o outro, né? [...] Mesmo nas dificuldades a gente tá sempre unida, a maioria, né? (Professora Cibele)

Acho que aqui o clima é muito acolhedor, o clima é diferente [...] embora as dificuldades, eu percebo que trabalham satisfeitos. Eu acho o clima aqui diferente, tem uma parceria. (Professora Silene)

[...]. Porque, apesar das angústias que a gente passa aqui, a gente vê todo mundo sorrindo, tem essa troca. (Professora Doralice)

Na concepção de Van Zanten (2009), as dificuldades no exercício do ofício favorecem aproximações mais fortes entre os docentes, no sentido de escapar ao controle administrativo. Trata-se, nesta perspectiva, de fugir à regulação institucional e aliviar as tensões cotidianas. Estabelecer laços afetivos é um dos traços dos *novos docentes*. Sem dúvida alguma, a dimensão relacional da atividade docente é um componente essencial da eficiência pedagógica, uma marca das profissões de natureza social.

Segundo Dubet (2002), o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade, ao seu jeito de ser para dar conta dos desafios impostos pela escola, visto que, a formação profissional e as competências inerentes à profissão não os preparou para o exercício do ofício. Ainda, segundo este autor "os professores não tem uma consciência trágica de seu trabalho, pois tem o poder de articular diferentes lógicas de sua atividade" (*Ibid*, p. 130). O autor ainda acredita que os professores não perderam a capacidade de objetivar o seu trabalho, sabem que produzem, veem transformações nos alunos e medem os seus progressos. (*op.Cit*, p. 131)

Sobre essa disposição dos professores referida acima por Dubet (*op. Cit*), Lantheaume (2012) assinala que, muitos professores adotam uma postura defensiva de “salvar a pele” buscando dar sentido ao seu ofício e renovar o prazer de fazê-lo. Para a autora não se trata de uma ausência de resistência às mudanças que se quer infringir a docência, mas de uma busca de fazer bem o seu trabalho com prazer e satisfação. Para isso, os professores buscam adequar seus valores e objetivos às lógicas das instituições onde trabalham, redefinindo as normas e superando as dificuldades.

Uma estratégia de sobrevivência citada por Lantheaume (*op. Cit*) refere-se a deixar de lado algumas atividades e focar no que é cobrado pela rede diretamente. Assim, mesmo que as aulas sejam expositivas com o uso de poucos recursos tecnológicos, os professores não deixam de cumprir o manual, de realizar as provas únicas ou de fazer o projeto bimestral estipulado. A apostila é o guia das aulas e o que parece facilitar seu trabalho de professor. E, se a norma da escola é seguir o manual, é exatamente o que os professores fazem. Seria o que autora chama de “arrastar os pés” e fazer o mínimo.

Tabela 4: Recursos Didáticos utilizados pelos professores da rede privada de ensino

18

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES							
Recursos Didáticos	Utilização						
	Várias vezes por semana	Cerca de uma vez por semana	Algumas vezes no bimestre	Raramente	Nunca	Não utilizo porque a escola não tem	Não Respondeu
Quadro de Giz ou Branco	25	02	01	04	01	01	0
DVD ou Vídeo	02	0	21	07	04	0	0
Retroprojeter	02	01	03	10	17	01	0
Internet	05	02	15	07	03	0	02
Computadores	07	02	13	04	05	01	02
Datashow	02	01	13	04	13	0	01
Livros Didáticos/Manuais	26	03	01	01	03	0	0
Livros de Consulta	14	04	06	03	05	01	01
Mimeógrafo	0	0	0	0	27	07	0
Jornais e/ou Revistas	03	04	12	07	07	01	0
Livros de Leitura	04	02	14	06	08	0	0
Máquina Copiadora	03	0	07	10	11	02	01

Os alunos também reforçam esta ideia de ausência de práticas pedagógicas inovadoras e motivadoras. A análise dos questionários respondidos pelos mesmos aponta que a maioria dos alunos, cerca de 70 % afirma que se sente entediado. Um grupo de 30%, de uma das escolas, chega a relatar que vai à escola obrigado. Os mesmos relatam que as salas de aulas são marcadas por grande dispersão por parte dos alunos, na qual os professores precisam esperar muito tempo para obter a atenção dos discentes, pois há barulho e desordem marcando a maioria das aulas. Mesmo apontando que a maior parte dos alunos cumprem as "regras" impostas nas salas de aula, como copiar o dever do quadro, respeitar as regras de convivência, não saírem da sala sem pedir licença, os dados apontam que os alunos estudam pouco e demonstram pouco interesse pelos conteúdos.

Em contrapartida, mais de 80% dos alunos reconhecem que a escola é um lugar onde se aprende a raciocinar e a organizar os estudos. O que permite levantar a hipótese de que na realidade há um distanciamento das práticas pedagógicas no que tange à seleção dos conteúdos ou a escolha de métodos de ensino em relação aos anseios destes jovens.

No entanto, os próprios alunos identificam diferenças nas ações pedagógicas de alguns professores, reconhecendo melhor desempenho em algumas disciplinas associadas à prática destes docentes. O que reforça a ideia de reelaboração por parte de alguns professores das técnicas padronizadas que lhe são impostas pelo sistema apostilado adotado na rede. Fica evidenciado que estes docentes conseguem construir formas próprias de driblar as estratégias reguladoras dos sistemas apostilados impostos/adotados. Assim, mesmo com a defesa de um processo de uniformização da prática pedagógica por parte da rede, justificado através da adoção de um sistema apostilado, foi possível identificar nas análises das representações dos professores que há possibilidades de ajustamento, ainda que dentro de estreitas perspectivas e restrições a um desenvolvimento profissional amplo.

19

Algumas considerações

Ao colocarmos um ponto final no texto há um sentimento de que a caminhada não terminou em termos da pesquisa, especialmente em termos da interpretação dos dados mapeados. No processo da investigação, estamos, no momento, analisando os questionários aplicados aos alunos do nono ano do ensino fundamental e as primeiras leituras já parecem elucidar aspectos importantes do trabalho dos professores nesse tipo de instituição que não puderam ser obtidos através de questionários. Respostas evasivas, perguntas não respondidas, no questionário aplicado aos professores, sugerem a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas em escolas em rede, cada vez mais numerosas em função das reformas educacionais, das avaliações nacionais com sérios impactos sobre a atividade e a situação de trabalho dos professores.

A falta de uma formação continuada consistente e da autonomia do professor pode justificar as práticas e os comportamentos do corpo docente. O silêncio que percebemos diante de algumas questões pode ser um indício de que junto com este movimento de “salvar a pele” e de evitar confronto, associa-se a um desassossego permanente em relação ao seu trabalho.

Outra característica é a de que cotejados com seus colegas da rede pública municipal, estadual e privada das camadas médias e altas, uma parcela desses docentes poderia ser comparável aos “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998b), pois conseguiram entrar em um mercado escolar altamente concorrencial com os recursos que tinham e nele permanecer, mas não adquiriram os capitais necessários para buscar e obter trabalho em escolas de maior prestígio, sejam públicas ou privadas.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa Autores, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.
- _____. Os excluídos do interior. In: In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORREIA, José A. e MATTOS, Manuel. Os manuais escolares: de instrumento de trabalho à instrumentalização do trabalho docente. In: _____. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores.** Porto: ASA Editores, 2001.
- CUNHA, Luiz A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais.** Porto: Porto, 1997.
- DUBET, François. **Le Déclin de L'institution.** Paris: Édition du Seuil, 2002.
- GARCIA, Teise de O. G. e ADRIÃO, Theresa M. de F.. Sistema Apostilado de Ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S.. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- IÓRIO, Angela C. F.; LELIS, Isabel A. O. M.. **Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** Rio de Janeiro, 2012. 135 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- JEDLICKI, L. R. e PINO, M. Desprofissionalização Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146 p.368-387, maio/ago. 2012.

LELIS, Isabel; MESQUITA, Silvana. Regulação do trabalho docente na voz de gestores de uma escola privada de rede. In: X Seminario Internacional Rede Estrado, Salvador. **Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América latina: experiências e propostas em disputa**, 2014.

MAUBANT, Philippe; ROGER, Lucie; LEJEUNE, Michel. Autour des mots de la formation “Déprofessionnalisation”. *Recherche e Formation (La Déprofessionnalisation)*, Lyon, n. 72, 2013.

NÓVOA, António Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo P. de.. A transformação da educação em mercadoria no Brasil, *Educação e Sociedade*, n. 88, out. 2009.

SALANE, Fanny. Entretien avec Lise DEMAILLY - Crise, réagencements identitaires et déprofessionnalisation dans le métier de l education. *Recherche et Formation (Identités professionnelles em crise(s)?)*, Lyon, n. 74, p. 115-123, 2013.

SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara. O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 265-297.

SOUZA, Jessé. **Ralés, batalhadores e uma nova classe média**. Entrevista UNISINOS, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/40345-ralés-batalhadores-e-uma-nova-classe-media-entrevista-especial-com-jesse-de-souza>. Acesso em: 21 abr. 2014.

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

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor**. Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 200-216.

WITTORSKI, Richard e ROQUET, Pascal. Professionnalisation e Déprofessionnalisation: des liens consubstantieles. *Recherche et Formation (La Déprofessionnalisation)*, Lyon, n.72, 2013.