



**Diana Gomes da Silva Cerdeira**

**Mapeando o perfil docente de  
escolas de prestígio: uma  
contribuição para a compreensão  
do sucesso escolar**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação do  
Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Zaia Brandão

Rio de Janeiro  
Junho de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Diana Gomes da Silva Cerdeira**

**Mapeando o perfil docente de escolas de  
prestígio: uma contribuição para a  
compreensão do sucesso escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª Zaia Brandão**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profª Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**

Presidente

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof Márcio da Costa**

UFRJ

**Prof PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE**

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

### **Diana Gomes da Silva Cerdeira**

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Participou de projetos de pesquisa na área de Sociologia da Educação e atuou como monitora do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2005). Atualmente é Supervisora do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem/RJ e presta consultoria em educação para o Instituto Brasileiro de Administração Pública e Apoio Universitário do Rio de Janeiro - Ibaap/RJ.

#### Ficha Catalográfica

Cerdeira, Diana Gomes da Silva

Mapeando o perfil docente de escolas de prestígio : uma contribuição para a compreensão do sucesso escolar / Diana Gomes da Silva Cerdeira ; orientador: Brandão, Zaia. – 2008.

131 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui referências bibliográficas

1. Educação – Teses. 2. Sociologia da educação. 3. Escolas de prestígio. 4. Perfil docente. 5. Identidade docente. 6. Sucesso escolar. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

Aos meus pais, agradeço por tudo que investiram na minha educação e pelo apoio na superação de mais uma etapa.

Aos amigos e colegas de trabalho que trilharam comigo este caminho e relevaram minhas ausências.

Ao Luiz, pelo apoio, dedicação e paciência ao me ajudar a construir e revisar esse trabalho.

À Maria José, por sua disponibilidade e revisão cuidadosa.

Ao Marcio, pela valiosa contribuição na minha formação enquanto pesquisadora.

Aos professores da Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, pelos importantes ensinamentos que me proporcionaram.

À Zaia, pelos ensinamentos, dicas e conselhos, e por me proporcionar uma vivência de pesquisa ao me integrar ao trabalho do SOCED.

## Resumo

Cerdeira, Diana Gomes da Silva; Brandão, Zaia. **Mapeando o Perfil Docente de Escolas de Prestígio: Uma Contribuição Para a Compreensão do Sucesso Escolar.** Rio de Janeiro, 2008. 131p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho, de cunho sociológico, efetua um mapeamento do perfil dos professores de escolas consideradas de excelência no município do Rio de Janeiro. Parte da hipótese de que, para além da situação sócio-econômica da clientela e das condições institucionais, o corpo docente é um dos principais aspectos que contribui para a qualidade do ensino escolar e para a construção da imagem de prestígio das instituições investigadas. Esta pesquisa é um recorte de outra mais ampla, intitulada *Processos de Produção de Qualidade de Ensino: Escola, família e cultura* que o SOCED/PUC-Rio - Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação - vem desenvolvendo há alguns anos. Utilizou o material empírico derivado do *survey* composto por três questionários (professores, alunos, pais) e aplicados em nove escolas anualmente apontadas pela imprensa como as melhores do Rio de Janeiro. Visando a articulação das dimensões macro e micro e a ampliação do corpus da pesquisa, utilizou, num segundo momento, dados qualitativos do trabalho de campo realizado em três das nove escolas da amostra. A partir da análise de dados como o nível socioeconômico, condições de trabalho, trajetórias escolares e profissionais e práticas pedagógicas, foi possível traçar as características do corpo docente que atende a clientela dessas escolas e levantar algumas hipóteses sobre o “efeito-professor” na produção de trajetórias escolares de sucesso.

### Palavras-Chave:

Sociologia da Educação; Escolas de Prestígio; Perfil Docente; Identidade Docente; Sucesso Escolar.

## Abstract

Cerdeira, Diana Gomes da Silva; Brandão, Zaia (Advisor) **Mapping teachers' profile in schools of Prestige: A Contribution to the Understanding of Educational Achievement**. Rio de Janeiro, 2008, 131p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper, through a sociological perspective, builds a map of teachers' profiles of schools perceived as excellence institutions in the city of Rio de Janeiro. Our hypothesis is that, in the institutions investigated, beyond social-economic situation of customers and institutional conditions, teachers' qualities are one of the main contributors to the quality of school education and the construction of the prestigious image detained by them. This research is a cutting from a broader research called: "Procedures for Producing Quality in Education: School, family and culture" developed by SOCED / PUC-Rio - Group Research in Sociology of Education - some years ago. It uses material derived from an empirical survey, composed of three questionnaires (teachers, students, parents) and applied annually in nine schools identified by the press as the best educational institutions in the city of Rio de Janeiro. To articulate macro and micro dimensions and also to expand the corpus of research, this investigation uses, in a second time, qualitative data acquired in fieldwork activities centralized in three of the nine schools of the sample. From the analysis of data such as social-economic level, working conditions, school and professional trajectories and teaching practices were possible to trace some characteristics of the teachers that serves the customers of these schools and raise some assumptions about the "teachers effect" in the production of well succeed school trajectories.

### Keywords:

Sociology of Education, Schools of Prestige; Teachers' Profile; Teachers' Identity; Educational Achievement.

## Sumário

1. Primeiras Considerações	10
1.1. Alguns Pressupostos Teóricos	13
2. Estratégias de Pesquisa	17
2.1. O <i>Survey</i> do SOCED	17
2.2. Observações e Entrevistas	19
2.3. A Elaboração das Categorias de Análise	22
2.4. Dificuldades Encontradas	23
3. Perfil Docente das Instituições de Prestígio no Contexto Educacional Brasileiro	25
3.1. Relações de Gênero	26
3.2. Média de Idade e Experiência Docente	28
3.3. Trajetória Escolar e Profissional	31
3.4. Nível Sócio-Econômico	39
3.5. Hábitos Culturais e de Lazer	42
3.6. Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica	46
4. Equipes Docentes e Práticas Pedagógicas: Singularidades e Semelhanças Institucionais	53
4.1. Singularidades Institucionais	54
4.1.1. Escola Pública A	54
4.1.2. Escola Confessional A	61
4.1.3. Escola Alternativa A	66
4.2. Semelhanças Institucionais	73

5. A Construção das Identidades Docentes	78
5.1. Desprofissionalização e Precarização do Trabalho Docente	80
5.2. O Burnout e o Mal-Estar Docente	83
5.3. A Construção da Identidade Por Meio das Práticas Docentes	89
6. Considerações Finais	102
7. Referências Bibliográficas	106
Anexos	111

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Perfis Institucionais	17
Tabela 2 – Gênero	27
Tabela 3 – Média de Idade	29
Tabela 4 – Há Quantos Anos Está Formado?	30
Tabela 5 – Há Quantos anos é Professor	30
Tabela 6 – Há Quantos Anos Trabalha Nessa Escola?	30
Tabela 7 – Instituições em que Concluiu o Ensino Superior	32
Tabela 8 – Curso de Mais Alta Titulação	34
Tabela 9 – Salário Bruto Total Como Professor	41
Tabela 10 – Salário em Relação ao Mercado de Trabalho	41
Tabela 11 – Se Considera uma Pessoa de Elite?	43
Tabela 12 – Em Quantas Escolas Trabalha?	47
Tabela 13 – Carga Horária Semanal	47
Tabela 14 – Trabalha (ou) na Rede Pública?	88
Tabela 15 – Rede Pública em que já Trabalhou	88

# 1

## Primeiras Considerações

Durante praticamente toda a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, estive envolvida em grupos de pesquisa e projetos de trabalho - na área de Sociologia da Educação – trabalhando com temas relacionados à juventude. Ao entrar para o mestrado, pretendia seguir trabalhando numa perspectiva sociológica, tendo por objetivo pesquisar a escola enquanto uma instância de socialização, focalizando as interações entre os agentes socializadores (professores, famílias e alunos). Dentre as linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC - Rio, a que mais me identifiquei foi: *Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação*.

No primeiro semestre de 2006, ano de minha entrada no programa, integrei-me ao SOCED – *Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação* – coordenado pela Professora Doutora Zaia Brandão. O SOCED vem desenvolvendo já há alguns anos, uma ampla investigação em escolas de prestígio, freqüentadas não só pelas mais diversas elites (econômica, cultural, artística e intelectual), mas também por setores médios e mesmo populares (no caso das escolas públicas e bolsistas das escolas privadas) da cidade do Rio de Janeiro.

Tal pesquisa, em andamento desde agosto de 2003, e intitulada *Processos de Produção de Qualidade de Ensino: Escola, família e cultura*, tem por objetivo compreender o funcionamento das escolas formadoras de elites escolares, analisando as características familiares do alunado e, sobretudo, características institucionais, inspirada na literatura sobre o 'efeito escola' e o 'efeito-professor' (Bressoux, 2003) na produção da qualidade de ensino.

Para essa pesquisa, foi selecionada uma amostra de nove escolas, utilizando como critério o fato de estarem nos rankings das escolas que mais aprovam candidatos aos vestibulares das principais universidades da cidade. Tais rankings são divulgados pelos meios de comunicação anualmente: televisão, rádio e internet. As nove escolas selecionadas foram categorizadas de acordo com a seguinte tipologia:

duas confessionais, duas bilíngües, duas públicas, duas alternativas e uma judaica. Essa categorização, influenciada pelas tipologias criadas pelo mercado escolar, permitiu ao SOCED obter perfis diferenciados de instituições escolares tanto do ponto de vista da proposta pedagógica, quanto da caracterização sócio-demográfica, indo além da clássica classificação público/privada<sup>1</sup>.

Ao integrar-me ao grupo, o SOCED dispunha de dados quantitativos (*survey*), produzidos por meio de questionários aplicados aos alunos, professores e pais dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9ª ano) das nove escolas previstas na amostra. Com base nesse material empírico, desenvolvido no ano de 2005, alguns estudos já haviam sido produzidos pela equipe de pesquisadores, tais como: dissertações, artigos e apresentações em congressos como a ANPED, ANPOCS e ISA<sup>2</sup>.

No ano de minha entrada no grupo (2006), a pesquisa do SOCED preparava-se para iniciar uma nova etapa, de produção de dados qualitativos por meio de observações da rotina escolar, e, sobretudo, das aulas; assim como o desenvolvimento de entrevistas com funcionários, professores e gestores das escolas. Para esta segunda etapa da pesquisa foram selecionadas apenas três, das nove escolas: uma pública, uma alternativa e uma confessional. A escolha das três escolas - uma escola de cada categoria institucional - foi aleatória.

É importante destacar que os questionários, observações e entrevistas contemplaram alunos, pais e professoras da 8ª série. Esta série foi escolhida por ser o término de uma fase da escolaridade e início de outra, ou seja, fim do ensino fundamental e passagem para o ensino médio. Os alunos entre 14 e 15 anos (faixa etária dessa série) se encontram em uma fase em que ainda são supervisionados pelas famílias, mas que já possuem relativa autonomia escolar e poderiam assim, oferecer elementos importantes para a compreensão dos processos de socialização escolar nessas escolas.

---

<sup>1</sup> O significado das denominações dadas às escolas está brevemente explicitado na tabela 1, no capítulo de metodologia de pesquisa, e mais detalhadamente no capítulo 3.

<sup>2</sup> Ver notícias e edições publicadas no Boletim On-line do SOCED: [www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Publicações On-line/Boletim SOCED](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Publicações%20On-line/Boletim%20SOCED).

De acordo com Brandão (2007a), a pesquisa do SOCED partia da hipótese baseada nos trabalhos acadêmicos produzidos sobre escolarização, principalmente os de Pierre Bourdieu, de que a origem social e a herança cultural dos alunos eram os principais fatores que contribuía para uma trajetória escolar bem sucedida. Nesse sentido, uma das hipóteses centrais da autora era de que “*o efeito agregado por essas escolas, em termos de qualidade de ensino, seria bem menor do que o suposto socialmente*” (p.16). A partir da análise do material empírico, a revisão das hipóteses iniciais se impôs, na medida em que se observou que as estruturas de organização escolar, tais como, trabalho docente, gestão, coordenação pedagógica, clima escolar, etc., pareciam contribuir significativamente para a produção da qualidade de ensino, e que, portanto, se refletiam na produção das trajetórias escolares normalmente bem sucedidas dos alunos.

Integrada ao grupo e partindo da revisão das hipóteses da pesquisa original, meu interesse voltou-se para analisar o perfil dos professores dessas escolas de prestígio, tendo como hipótese, já destacada na literatura sobre o tema, de que o corpo docente seria um dos principais fatores que colaboram para o ensino de qualidade e a produção da imagem de prestígio dessas escolas (Cousin, 1993 e 1998; Bressoux, 2003). Para tal análise, me propus a utilizar o material coletado pelo grupo, respeitando os critérios adotados para a escolha das escolas. Desta forma, para compreender o perfil docente dessas instituições, analiso num primeiro momento, dados do *survey* que abrangeu as nove escolas, bem como, num segundo momento, os dados qualitativos das observações e entrevistas que abrangeram apenas três, das nove escolas da amostra.

O objeto desta dissertação de mestrado se configura, portanto, como um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pela equipe de pesquisadores do SOCED. Como já explicitado, trata-se de buscar compreender em que medida os professores das escolas de prestígio contribuem para a produção de trajetórias escolares discentes bem sucedidas. Tal objeto se enquadra no que é almejado pelo grupo, pois o “*SOCED tornou-se um verdadeiro laboratório de formação de*

*pesquisadores em educação (mestrandos e doutorandos) que se engajam em um projeto coletivo de pesquisa.*”<sup>3</sup>

Através dos dados coletados pelo SOCED, procurei mapear um perfil docente dessas instituições, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo sobre as estratégias de pesquisa.

## 1.1

### **Alguns Pressupostos Teóricos**

Sabe-se que na literatura acadêmica, a maioria dos estudos tem focalizado as escolas populares, causando uma lacuna no tocante às pesquisas sobre escolas formadoras de elites escolares. As escolas consideradas de prestígio e com alta aprovação no vestibular são majoritariamente privadas, com exceção das poucas escolas federais e colégios de aplicação vinculados às universidades. Nesse contexto, são ainda menos priorizados os estudos que contemplam os docentes das instituições de prestígio. Cremos que essa é uma investigação necessária para a compreensão do processo de produção do sucesso escolar, sobretudo numa época em que as famílias e a sociedade em geral têm cobrado melhores resultados dos estabelecimentos escolares, e, portanto, melhor desempenho dos professores.

Estudos mostram que não só as classes populares dão valor à escola, mas também as famílias mais abastadas (que normalmente detêm níveis elevados de capital econômico, cultural, informacional, social e simbólico), pois tendem a investir na escolarização dos filhos, conferindo grande importância à passagem pela escola. Para Bourdieu, este fenômeno, no caso das camadas médias, pode ser chamado de “boa vontade cultural”, pois as famílias possuem expectativas com relação aos filhos e acreditam na importância dos investimentos na instituição escolar, tendendo a acatar os veredictos e sugestões dos profissionais da educação. Ainda de acordo com este autor (1999), mais importante que passar pela instituição escolar, é passar por instituições escolares de prestígio (capital simbólico), pois é este “selo” que marca a distinção dos alunos e é por ele que essas famílias também lutam.

---

<sup>3</sup> Texto retirado da apresentação da edição nº1, do ano de 2005 do Boletim SOCED.

É válido tentar entender os mecanismos utilizados por essas escolas para manterem, ao longo dos anos, o status de escolas de prestígio e para atrair o perfil de alunos almejado, bem como, tentar entender a contribuição do corpo docente neste processo. Sabemos que as escolas travam uma luta concorrencial por um lugar de destaque no campo (Bourdieu, 1998a, Zanten, 2005) e de acordo com Zanten (2005), na luta para manter o status de prestígio no “quase mercado”<sup>4</sup> local, as instituições necessitam manter sua organização cotidiana e boas condições de trabalho para os profissionais que nelas trabalham. As instituições têm por objetivo atrair e manter alunos com melhores condições sociais, econômicas, acadêmicas e culturais. Nesse contexto, quais seriam as pressões sobre o corpo docente dessas escolas? Que perfil de professor é exigido para que seus objetivos sejam alcançados?

A literatura sobre escolas eficazes e de prestígio, sobretudo no campo internacional, nos dão subsídios e apontam que as melhores escolas apresentam professores com capacidade de articular os conteúdos curriculares, ou seja, capacidade de organizar e transmitir os conhecimentos de uma maneira coerente; professores que dão assistência aos alunos e que têm boas expectativas com relação ao desempenho dos mesmos, além de outras características que vão além da capacidade de realizar um bom trabalho pedagógico, tais como: experiência, condições de trabalho, boa remuneração, etc. (Johnson, Schwartz & Slate, 2000; Gamoran, Secada & Marret, 1999; Prouford & Baker, 1995).

Cousin (1998) em seu estudo, freqüentemente citado, sobre escolas eficazes, reforça o que vem sendo dito na literatura a respeito de aspectos como estabilidade do corpo docente e do corpo administrativo, tempo de magistério, boas condições de trabalho, coesão institucional e a imagem da instituição perante a sociedade. Estes aspectos são considerados fundamentais para “políticas institucionais de sucesso”, corroborando mais uma vez a hipótese de que não são somente as condições sociais, econômicas e culturais do alunado que determinam trajetórias de sucesso, mas também os indicadores institucionais e o corpo docente.

---

<sup>4</sup> A autora utiliza a expressão “quase-mercado”, devido à intervenção direta ou indireta do Estado no “mercado escolar”.

Sobre esta discussão, Bressoux (2003), a partir de uma densa revisão da literatura, notou que as pesquisas realizadas apontavam o “efeito-professor” - um conjunto de características e práticas docentes – como um fator mais impactante e mais significativo nas aquisições cognitivas dos alunos do que o “efeito-escola” – características institucionais de gestão, organização, etc - ainda que reconheça que os dois estão intimamente articulados. Segundo o autor, é fundamental para medir a eficácia do que foi ensinado pelo professor, que seus alunos tenham sucesso nas avaliações a que são submetidos. Conforme dito anteriormente, utilizamos como critério para a escolha das escolas, o mesmo adotado pelo SOCED: o fato da maior parte desses alunos serem bem-sucedidos nos vestibulares da cidade, o que indica de alguma forma, a competência de seus professores.

A partir deste quadro, julgamos importante analisar esse grupo de docentes, suas características e práticas, na tentativa de estabelecer um perfil, pois acreditamos que para além do alunado, existe um “efeito-professor” que contribui para o sucesso dos alunos e, portanto, das instituições.

Com intuito de iniciar a investigação aqui proposta, realizamos em primeiro lugar, um levantamento de estudos recentes sobre professores de estabelecimentos de ensino de elite; em segundo lugar, relacionamos os resultados deste levantamento com a pesquisa da Unesco (2004) sobre o perfil geral dos professores brasileiros; e por último comparamos tais resultados com os dados quantitativos de nossa amostra. Esta análise nos permitiu detectar características e singularidades do corpo docente de instituições escolares de prestígio.

Após a avaliação mais geral do perfil dos professores, aprofundamos a questão das práticas pedagógicas e das interações dos professores da amostra do SOCED com seus alunos e com seus pares, pensando mais adiante na existência de uma identidade específica desse grupo, pois eles se mostraram bastante diferentes, em vários aspectos, dos profissionais da categoria. Para este momento, foram fundamentais as contribuições de Patrício (2005) e Bressoux (2003) que investigam as práticas de professores bem-sucedidos, bem como de Tardif (2000, 2002) e Nóvoa (1992, 1995, 2001) a respeito dos saberes docentes, advindos, sobretudo, da formação e a experiência dos professores.

Esperamos com este estudo, mapear algumas características importantes desses professores-formadores de alunos bem sucedidos em suas trajetórias escolares, motivando novas pesquisas sobre a questão, e que futuramente poderão subsidiar iniciativas políticas que visem a qualificação do magistério e uma educação de qualidade para os alunos brasileiros. Ressaltamos que a investigação proposta aqui é de caráter exploratório, pois a amostra não representa o universo de professores de escolas de prestígio. Por fim, os resultados dessa investigação objetivam também o aperfeiçoamento e aprofundamento do programa de pesquisas do SOCED, no que se refere ao delineamento do perfil e das práticas docentes nas escolas de prestígio do Rio de Janeiro.

## 2

### Estratégias de Pesquisa

#### 2.1

##### O *Survey* do SOCED<sup>5</sup>

A fim de compreender o perfil dos professores das escolas investigadas por nós e seu papel na produção da imagem de qualidade que essas instituições possuem, utilizamos as informações da base de dados da pesquisa do SOCED. Três questionários – um para alunos<sup>6</sup> (850 questionários respondidos em 31 turmas); um para professores<sup>7</sup> (144 respondidos) e um para pais<sup>8</sup> de alunos (397 respondidos) – foram aplicados nas 8ª séries do ensino fundamental, em nove escolas do Rio de Janeiro: duas confessionais, duas bilíngües, duas públicas, duas alternativas e uma judaica<sup>9</sup>. A seguir, expomos uma breve caracterização de cada escola:

**Tabela 1: Perfis Institucionais**

INSTITUIÇÃO	PERFIL
Confessional A	Católica, tradicional, só atende ao alunado masculino.
Confessional B	Católica, tradicional, mista.
Pública A	Colégio de Aplicação de uma universidade pública da cidade.
Pública B	Colégio Federal.
Alternativa A	Pedagogia alternativa, esquema organizacional de cooperativa.
Alternativa B	Pedagogia alternativa
Bilíngüe A	Aulas ministradas na língua inglesa.
Bilíngüe B	Aulas ministradas na língua alemã.

<sup>5</sup> O *survey* é uma técnica de pesquisa que recorre a um grande número de informações coletadas por meio de questionários e tratadas com recursos estatísticos.

<sup>6</sup> Ver no Anexo 1.

<sup>7</sup> Ver no Anexo 2.

<sup>8</sup> Ver no Anexo 3.

<sup>9</sup> Esta escola se auto-define como “laica, voltada para a cultura judaica”, por isso não foi categorizada como escola confessional. Para maior aprofundamento sobre essa instituição, ver **MANDELERT, D. V.** Pais na gestão da escola: mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica; *Dissertação de Mestrado*, Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.

Judaica A	Laica, atende à comunidade judaica.
-----------	-------------------------------------

Com exceção da escola Confessional A e Alternativa A, que se situam no centro, as demais escolas se localizam na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

O questionário dos professores serviu de base para nossa discussão, assim como algumas questões dos questionários de alunos referentes aos professores que complementaram esses dados. Todos os questionários foram analisados com o auxílio do software SPSS - programa estatístico específico para as pesquisas em Ciências Sociais. O *survey* aplicado no ano de 2004 nos deu um parâmetro geral do quadro docente dessas escolas, fornecendo informações gerais de sexo, idade, experiência docente, percepções da escola, práticas culturais e de lazer, hábitos de leitura, nível sócio-econômico e relação com alunos, dentre outras. Podemos detectar também a percepção dos alunos e de seus pais sobre os professores da escola.

Obtivemos o retorno de 144 questionários de professores. Tais questionários foram entregues aos professores por intermédio das coordenações das instituições, com base na indicação do número de professores da 8ª série. Posteriormente, constatamos a falha no registro de controle da distribuição e no retorno dos questionários. Estes dados têm sido, portanto, utilizados pelo SOCED com cautela e sempre na condição de material empírico exploratório, pois na ocasião da aplicação, não foi feito um levantamento do universo dos professores do 2º segmento do ensino fundamental, que nos desse uma base segura para o cálculo da representatividade dos respondentes em cada escola<sup>10</sup>. Sendo assim, continuaremos a utilizar os dados do *survey* sobre professores, também como dados exploratórios, complementados com entrevistas e trabalho de campo em três escolas.

<sup>10</sup> Número de professores respondentes por escola: Confessional A: 19; Confessional B: 12; Pública A: 25; Pública B: 17, Alternativa A: 8; Alternativa B: 24, Bilíngüe A: 7, Bilíngüe B: 17; Judaica: 15.

## 2.2

### Observações e Entrevistas

A fim de realizar uma análise mais aprofundada da prática docente característica dessas escolas, a nossa equipe desenvolveu em 2006 um trabalho de campo em três, das nove escolas da amostra: uma de cada categoria institucional, ou seja, uma confessional (A), uma pública (A) e uma alternativa (A). Esses dados visavam complementar e enriquecer o material exploratório dos questionários, com objetivo de desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre o perfil desses professores.

Dispomos de observações<sup>11</sup> dos espaços escolares, com ênfase nas salas de aula e, portanto, das aulas dos professores das turmas de 8ª séries<sup>12</sup>, além de entrevistas semi-estruturadas com os professores observados. Realizamos também, entrevistas com coordenadores, diretores e funcionários, como bibliotecárias e inspetores, visando obter elementos complementares sobre o cotidiano escolar em que se constituem climas favoráveis à escolaridade.

Essa estratégia de pesquisa, triangulando diferentes recortes empíricos e bases de dados, nos forneceu material para a análise e nos parece adequada ao que nos propomos a investigar.

Priorizamos na grade de observação<sup>13</sup>, as rotinas na sala de aula: o uso do tempo, as estratégias dos professores, estilos pedagógicos, avaliação, relação professor-aluno, bem como o comportamento dos alunos. Também foram contemplados outros espaços escolares, como biblioteca, laboratórios, o pátio, as aulas de educação física, eventos, conselhos de classe, etc. De acordo com Cicourel (1980) para testar hipóteses através da observação é preciso transitar pelos diversos

---

<sup>11</sup> Foi estipulado 40h de observação (cerca de três a quatro meses em campo) para cada escola, variando entre aulas de disciplinas diferentes bem como os espaços escolares de acordo com a permissão de cada instituição. Desta forma, o número de disciplinas observadas variou de uma instituição para outra.

<sup>12</sup> As turmas observadas não são as mesmas turmas de 8ª série que responderam ao questionário em 2004. Estas turmas já estariam, em 2006, no 2º ano do Ensino Médio.

<sup>13</sup> Ver no anexo 4.

espaços que o objeto/sujeito pesquisado circula, a fim de observá-lo em diversas circunstâncias. Por este motivo, as observações não se limitaram às salas de aula, mas a todos os espaços escolares que nos foram permitidos observar em cada instituição.

O critério para a escolha dos professores a serem entrevistados<sup>14</sup> baseou-se na familiaridade do grupo com os sujeitos que já haviam sido observados em suas aulas. Creemos que a proximidade e o convívio com esses professores facilitaram a realização das entrevistas. Segundo Bourdieu (2001), este é um critério que facilitaria a “comunicação não violenta” entre pesquisador e pesquisado. Percebemos, portanto, que as observações e as entrevistas estão intimamente ligadas e que as análises de ambas devem se complementar a fim de alcançar os objetivos propostos.

Para a análise das entrevistas, desenvolvemos uma árvore de categorias e subcategorias que foi incorporada ao software NVIVO – programa de análise de dados qualitativos - e pudemos obter dados importantes sobre trajetória escolar e profissional dos professores e gestores; relação do professor com os alunos, com os demais colegas e com a hierarquia da escola; estratégias de acompanhamento do desempenho e prevenção do fracasso escolar de seus alunos, dentre outros. O uso do software, além de sistematizar o trabalho, facilitou o recorte específico dos temas que buscamos dentro da entrevista. Para Duarte (2004):

*Quando se trata de pesquisadores em formação, o risco de haver uma leitura equivocada do material é maior. Aqui, o uso de softwares para análise de dados qualitativos se justifica e, em alguns casos, se impõe. (p.217).*

Dentre professores e outros funcionários, desenvolvemos 43 entrevistas: 10 da escola alternativa; 12 da escola pública; e 21 da escola confessional.

Também foram analisados os discursos presentes nos *sites* dessas escolas, que revelam algumas singularidades institucionais, e até que ponto esses professores incorporam os princípios institucionais em suas práticas.

Os dados disponíveis foram permanentemente cotejados a fim de atender os objetivos desta pesquisa. Este contraponto se faz necessário uma vez que os

---

<sup>14</sup> Ver o roteiro da entrevista no Anexo 5.

depoimentos dos entrevistados nem sempre são suficientes para cobrir os aspectos pertinentes ao problema sob investigação. A essa triangulação dos dados, Ericksson (1989) chama de “vínculo chave”<sup>15</sup>. Este vínculo, segundo o autor, é de fundamental importância para que o investigador formule suas afirmações principais. Na mesma lógica, Queiroz (1988) nos alerta para a necessidade de confluência de fontes:

*O crédito a respeito do que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mas sim pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não. Desta forma, nas ciências sociais, o depoimento perde seu sentido de “estabelecimento de verdade” para manifestar somente o que o informante presenciou e conheceu. (Queiroz, 1988, pág. 21)*

Assim como a autora defende que os relatos dos entrevistados não significam “estabelecimentos de verdades”, para Bourdieu (2001), a interpretação do pesquisador necessariamente interfere na construção dos dados, pois “... a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.” (p. 710). Baseando-nos nisso, a proposta desta pesquisa não é estabelecer verdades, e sim produzir uma interpretação a partir do material coletado, sem pretensão de estabelecer aqui uma única análise possível com base no material empírico disponível. As afirmações de Ericksson (1989) também seguem por este caminho quando nos alertam para o fato de que sempre chegamos ao campo, munidos de idéias, valores, indagações e hipóteses que fazem com que tenhamos, a priori, esquemas de interpretação. A subjetividade do pesquisador está permanentemente interferindo nos processos metodológicos, desde a construção de um questionário até a escolha da amostra. De acordo com Becker (1993), essa característica é própria das ciências sociais, e o “bias” (ou vieses) jamais será eliminado da pesquisa, mesmo com o aumento do rigor metodológico.

Operamos assim com uma espécie de jogo de escalas (Revel, 1998) que busca combinar um olhar mais geral (*survey*) com outro mais próximo (trabalho de campo), ampliando o *corpus* da pesquisa de acordo com as questões que a análise do material

---

<sup>15</sup> Ericksson disponibiliza um esquema que representa o vínculo chave entre dados e afirmações, o que facilita a compreensão do leitor (Ericksson, 1989, p. 270).

empírico vai sugerindo no objetivo do aprofundamento da investigação. De acordo com as intenções presentes no projeto da pesquisa original do SOCED submetido ao CNPq (2004):

*A utilização do acervo de dados disponíveis no INEP, IBGE e em outras Universidades têm propiciado um importante aprendizado para a equipe, não só ampliando as estratégias de identificação de fontes de consultas bibliográficas como favorecendo o enquadramento de dados mais restritos em contextos mais amplos (micro → macro), ou ainda reavaliando questões de caráter mais geral, sempre que o problema exija, na perspectiva de um enfoque mais próximo (macro → micro).*

### 2.3 A Elaboração das Categorias de Análise

As categorias e subcategorias para análise dos depoimentos fornecidos pelas entrevistas<sup>16</sup> foram elaboradas baseadas no próprio roteiro das entrevistas, tendo como ponto de partida os temas transversais da pesquisa geral do SOCED. As categorias foram contempladas em três eixos temáticos:

*1-Institucionalidades Educativas:* O significado deste termo ainda é discutido pelo grupo de pesquisa. No entanto, o julgamos pertinente baseado no estudo de Carvalho (2005), pois aponta que além da forte correlação entre origem social e desempenho escolar, o estabelecimento também se constitui em variável explicativa importante para a compreensão dos resultados escolares dos alunos<sup>17</sup>;

<sup>16</sup> Ver “Árvore de Categorias e Subcategorias” no Anexo 7.

<sup>17</sup> Ver **CARVALHO, C. P.** Entre as Promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do Ensino Fundamental à Universidade. In *Boletim SOCED*, Artigos, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.SOCED.pro.br](http://www.SOCED.pro.br), acessado em 29/01/2008. 2005

*2-Corpo Docente e Práticas Pedagógicas:* O objetivo é estabelecer o perfil docente destas escolas, assim como tentar estabelecer como são em relação às práticas pedagógicas institucionais.

*3-Relação Escola-Família:* O objetivo é analisar o discurso da escola sobre a família.

Para atender os objetivos de nosso recorte, nos detivemos à análise do eixo 2, pois além de incidir diretamente sobre o recorte de nossa pesquisa, complementou e aprofundou o quadro geral que a análise dos questionários nos forneceu. Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar a importância do eixo 1, para a compreensão das práticas dos professores.

## **2.4**

### **Dificuldades Encontradas**

Julgamos importante relatar, de forma breve, as principais dificuldades encontradas. Seguindo a ordem cronológica, a primeira dificuldade foi avaliar a representatividade dos questionários respondidos pelos professores, em virtude do baixo retorno em algumas escolas e da imprecisão dos dados do SOCED sobre o número de professores lecionando nas 8ª séries. A segunda dificuldade encontramos na fase de observação das três escolas contempladas, pois nos deparamos com a demora para a negociação e autorização para iniciar as observações na Escola Pública A. Já na Escola Alternativa A, as negociações foram muito rápidas, entretanto, o número de disciplinas permitidas para a observação das aulas ficou muito aquém do que gostaríamos: apenas três. Este número reduzido acabou por reduzir, também, a variedade de entrevistas nesta instituição. Diferentemente das outras escolas, onde os pesquisadores puderam escolher as aulas para observação, foi a coordenação da Escola Alternativa A que indicou as aulas que poderíamos observar. Ao finalizar esta etapa, encontramos uma terceira dificuldade, esta já mais ou menos esperada, a de conciliar as agendas dos entrevistados, dos entrevistadores e a agenda escolar, estendendo esta etapa da pesquisa até o final do primeiro semestre de 2007.

Não podemos deixar de ressaltar ainda, algumas dificuldades, já na fase de organização e análise do material produzido, relativas ao uso do software NVIVO: se por um lado nos auxiliou a utilizar o roteiro das entrevistas para definir as categorias e subcategorias de análise, por outro, o trabalho de codificação feito pela equipe<sup>18</sup> dos trechos das entrevistas nessas categorias, nem sempre alcançou o mesmo grau de homogeneidade. Por isso, tornou-se necessário a leitura integral das entrevistas em diversos momentos, a fim de compreender melhor o contexto de alguns trechos codificados. Nesse sentido, o instrumento passou a ser subutilizado em certos momentos. No entanto, ressaltamos a importância de um trabalho em equipe nessas circunstâncias, uma vez que codificar 43 entrevistas em três eixos temáticos e suas respectivas subcategorias, seria certamente, um trabalho muito mais demorado.

Procuramos fazer uma análise cuidadosa do perfil docente das escolas de prestígio, embora ainda em caráter exploratório, pois além dos limites já apontados no decorrer do período de produção dos dados, há pouca literatura sobre docentes que atuam nas escolas de maior prestígio no ensino fundamental.

---

<sup>18</sup> Na época das observações, entrevistas e codificação das entrevistas em categorias e subcategorias, o SOCED contava com cerca de 10 pesquisadores.

### 3

## **Perfil Docente das Instituições de Prestígio no Contexto Educacional Brasileiro**

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

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

Utilizaremos como base de referência o estudo da Unesco (2004) – Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura - que fez um levantamento geral do perfil docente brasileiro, a partir de uma amostra de escolas das redes públicas e privadas do país. Este estudo mais geral, juntamente com dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nos permitem comparações com os dados dos professores investigados por nós, bem como com estudos mais específicos que abordam instituições de reconhecido prestígio. Dentre esses estudos, está o primeiro realizado pelo SOCED, que analisou os dados dos questionários dos alunos, pais e professores das escolas Confessional B e Bilíngüe B<sup>19</sup> (Brandão,

---

<sup>19</sup> Ver tabela 1.

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

### 3.1

#### Relações de Gênero

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

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

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

---

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

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

Vimos que o campo docente ainda é dominado pelo sexo feminino. No entanto, conforme o nível vai subindo (ensino médio e superior), a presença masculina vai se tornando dominante<sup>21</sup>. O informativo n° 149 do INEP (2007) confirma a presença majoritária masculina nas instituições de ensino superior do Brasil, entretanto, revela que “as mulheres já são 45% do total de 242.795 docentes que atuam nas IES brasileiras”.

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

**Tabela 2: Gênero**

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

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

### 3.2

#### Média de Idade e Experiência Docente

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

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

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

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

---

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

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

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

**Tabela 3: Média de Idade**

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

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

**Tabela 4: Há Quantos Anos Está Formado?**

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

**Tabela 5: Há Quantos Anos é Professor?**

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

**Tabela 6: Há Quantos Anos Trabalha Nesta Escola?**

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

### 3.3

#### Trajatória Escolar e Profissional

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

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

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

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

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

**Tabela 7: Instituição em que Concluiu o Ensino Superior.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Tabela 8: Curso de Mais Alta Titulação**

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

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

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

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

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

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

No que diz respeito à trajetória acadêmica nesta instituição é comum um discurso sobre pesquisa, ensino e educação. Segundo os professores e a coordenação, o fato dos docentes serem pesquisadores<sup>23</sup> e estarem próximos à universidade, confere à escola um ensino de excelência. Esta fala expressa, de certa forma, a responsabilidade direta dos professores pela qualidade da escola, assumindo ainda, a identidade de professor-pesquisador.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

No que diz respeito à escola Alternativa A, os três entrevistados<sup>25</sup> afirmaram que esta escola foi um dos seus primeiros locais de trabalho. Observamos também a frequência de relatos que expressam trajetórias profissionais variadas, formação em universidades públicas (assim como na Escola Confessional A) e a origem de famílias que tem por tradição o exercício do magistério:

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.4

#### Nível Sócio-Econômico

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

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

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

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

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

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

**Tabela 9: Salário Bruto Total como Professor**

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

**Tabela 10: Salário em Relação ao Mercado de Trabalho**

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

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

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

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

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

### 3.5

#### **Hábitos Culturais e de Lazer**

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

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

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

**Tabela 11: Se Considera uma Pessoa de Elite?**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

<sup>27</sup> CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.

<sup>28</sup> ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

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

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

### **3.6**

#### **Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica**

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

**Tabela 12: Em Quantas Escolas Trabalha?**

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

**Tabela 13: Carga Horária Semanal**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os professores em sua maioria declararam não utilizar o computador (57,1%) e a internet (53,6%) como recursos pedagógicos em suas aulas. Sabendo que todas as escolas possuem laboratórios de informática bem equipados, cremos que isso ocorre porque o uso do computador e da internet é comum aos alunos e suas famílias, uma vez que essas famílias dispõem de capital econômico e cultural condizentes com camadas de classe média e média alta<sup>29</sup>. Para se ter uma idéia, 68,4% dos professores considera que seus alunos pertencem às famílias da elite econômica, 60,2% da elite profissional, 52,2% da elite acadêmica e 45,5% da elite cultural e artística.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4

### **Equipes Docentes e Práticas Pedagógicas: Singularidades e Semelhanças Institucionais**

*Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (Tardif, 2000, p.15).*

Neste capítulo, analisaremos as particularidades do corpo docente, bem como as práticas pedagógicas das três instituições contempladas nas observações de campo e nas entrevistas. No capítulo anterior, discutimos alguns aspectos em que o corpo docente das instituições de prestígio investigadas se diferencia da categoria profissional, tais como, salário, trajetórias, hábitos culturais, condições de trabalho, etc. Nossa proposta nesse momento é realizar uma análise, a partir da visão dos próprios agentes pesquisados, usando por base as entrevistas. Através dessas entrevistas, tivemos acesso a informações importantes que abrangem características sobre o corpo docente, a relação entre pares, o planejamento pedagógico e a rotina profissional, que complementam as características que foram levantadas no capítulo anterior.

Segundo Asbahr (2005), entender a atividade pedagógica é importante para entender o sentido pessoal que o docente atribui ao seu trabalho, já que o sentido desta atividade está na tomada de estratégias que propiciem a aprendizagem dos alunos.

Ao longo do trabalho de campo, ficou claro que para além das características comuns identificadas a partir dos dados do survey, cada instituição tem uma identidade que marca o seu projeto político pedagógico em vigor. Além dos pontos em comum entre as equipes de professores – no qual nos baseamos para traçar um

perfil de professores bem-sucedidos – os climas escolares das três instituições são expressivos das singularidades institucionais em termos de trabalho pedagógico, gestão, utilização dos espaços escolares, perfis ideológicos e expectativas familiares, que mobilizaram as opções no momento da escolha da escola para os filhos.

Por esse motivo, julgamos necessária a exposição das características de cada escola, seguida de uma descrição de cada subcategoria proposta. Apesar de breve, esta caracterização complementa o quadro dos perfis institucionais, já descrito no capítulo 1<sup>31</sup>. Ao final, retomamos o conjunto, focalizando as semelhanças entre as práticas pedagógicas das instituições investigadas.

## 4.1 Singularidades Institucionais

### 4.1.1 Escola Pública A

*Aqui não há solidão pedagógica.*<sup>32</sup>

A instituição pesquisada é um colégio de aplicação de uma Universidade Pública da cidade do Rio de Janeiro, que inicialmente foi criado com o objetivo de:

*“Proporcionar a prática de didática em casa de ensino apropriada, dotada de todos os recursos para tal finalidade; Instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau; Abrir, sob a égide da Faculdade de Filosofia, um campo de estágio palpitante e evolutivo.”*<sup>33</sup>

A singularidade desta instituição se expressa na idéia de proporcionar a formação de professores através do estágio e prática de ensino das licenciaturas. O corpo docente é formado por professores concursados, bem como por professores

<sup>31</sup> Ver tabela 1.

<sup>32</sup> Comentário de um profissional da escola (diário de campo).

<sup>33</sup> Fragmento de texto que caracteriza a escola, retirado do site institucional.

temporários que são geralmente contratados para substituir aqueles docentes que precisam diminuir a carga horária em sala de aula em virtude dos estudos em nível de pós-graduação (especializações e cursos de Mestrado e Doutorado).

Fundada em 1940, localiza-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Oferece ensino fundamental e médio e atende a um público mais heterogêneo do que o das escolas pesquisadas pelo SOCED, pois utiliza o sorteio como um dos critérios de seleção de aluno, ainda que predominem alunos oriundos das classes médias. Por outro lado, os setores populares que chegam a se inscrever para os sorteios de base para a seleção dessa escola, já apresentam níveis mais elevados de capital-informacional e social que lhes permite fazer escolhas pouco comuns nas camadas sociais mais baixas.

Desde sua fundação, a escola vem funcionando em espaços cedidos e enfrentando sérios problemas de infra-estrutura. Atualmente, funciona num espaço da prefeitura da cidade, e passou por uma reforma recente, já que enfrentava problemas de vazamentos, que danificavam os materiais, como acervos de livros, portas quebradas, paredes rachadas, etc.

Além de objetivar a formação dos professores que fazem estágio, preocupa-se com a formação humanística dos alunos, e se difere no currículo, pela quantidade de atividades artísticas. Os alunos do ensino médio são inseridos no campo acadêmico típico de universidades, participando de projetos de iniciação científica.

No período do trabalho de campo, o quadro de professores era de 105 (cento e cinco) professores, dos quais 45 (quarenta e cinco) eram substitutos. De acordo com o recorte da pesquisa que pretendeu focar a última etapa do Ensino Fundamental, foram entrevistados 6 (seis) professores das 8<sup>as</sup> séries, além de outros membros da equipe escolar: diretora, inspetor, bibliotecária, coordenadora pedagógica e dois orientadores educacionais.

### Relação Entre Pares, Planejamento e Rotina

*O que vai diferenciar essa escola é o conjunto de professores.* (Diretora da escola Pública)

Uma das singularidades desta escola, que é a presença em número elevado dos licenciandos, marca a relação entre os professores e também a rotina escolar. A diretora da instituição admite que esta relação por vezes é tensa. No entanto, as entrevistas sugerem a adaptação dos licenciandos na escola, de tal forma que gera um vínculo afetivo.

*O trabalho com os licenciandos na sala de aula, não vou dizer que é de estresse, mas é de forte negociação. Você tem alguém em sala de aula e tem que dividir seus “aluninhos” com o professor de prática, com os estagiários. Eu, pelo menos, e a maioria dos professores que conheço, temos um amor e carinho pelo que preparamos, pelo material e nessa hora temos que ficar sentados vendo uma pessoa, algumas vezes, fazer tudo diferente. (Diretora da Escola Pública A)*

O trabalho em equipe se dá por meio de negociações constantes não só entre os professores e os licenciandos, mas entre os regentes de turmas (titulares e substitutos). Relatos dos professores demonstram esforços no sentido de aperfeiçoar o trabalho pedagógico, ainda que tenha ficado clara a dificuldade de se realizar reuniões de planejamento em função dos horários dos professores. A fala do professor de Educação Física revela esse sentimento:

*(...) a gente discute muito. (Professor de Educação Física da escola Pública A)*

As reuniões e discussões entre professores, ainda que não gerem soluções rápidas, aparentam construir um importante espaço de discussão dentro da escola.

Há relatos de professores que trabalham em parceria e dividem seus problemas, pedindo opiniões ou fazendo sugestões aos colegas. A prioridade para esses professores é investir coletivamente no aperfeiçoamento pedagógico e quando necessário, na recuperação da turma ou de alunos específicos. O trabalho em equipe, de certa forma, fornece uma base segura para os planejamentos individuais, como sugere o relato abaixo:

*Os professores de matemática se reúnem toda terça-feira. A gente monta o currículo. É um currículo diferenciado das outras escolas. Aí de acordo com isso é que eu vou planejar minhas aulas. (Professora de Matemática da escola Pública A)*

Existe uma rotina que prioriza o acompanhamento dos alunos. A coordenação mantém fichas com registros de cada um. Os que apresentam dificuldades são monitorados.

*Existe um acompanhamento do aluno que é feito pela direção acadêmica, em relação às suas atitudes, fluxo, aprendizado e relacionamento na escola. Todas as questões concernentes aos alunos são discutidas durante o conselho de classe. (Diretora da Escola Pública A)*

*O serviço de orientação é meio que depositário da memória do aluno na escola. Mesmo que mude a orientadora, de uma turma para outra, tem tudo anotado. Ela passa a pasta onde tem tudo do aluno. (Coordenadora da escola Pública A)*

O aluno que apresenta algum tipo de dificuldade é encaminhado para aulas de apoio. Os professores se dedicam e investem em trabalhos de recuperação para que o aluno não seja reprovado. Em casos nos quais as dificuldades do aluno sejam identificadas como fatores de ordem emocional ou familiar, o aluno é encaminhado para outros especialistas.

Por fim, cabe destacar que as falas dos professores apresentam percepções positivas sobre os alunos e sua relação com a escola:

*Acho que são meninos freqüentemente estimulados em relação ao conhecimento. Acho que são o tempo inteiro desafiados em relação às coisas que olham. A forma como a escola apresenta o conhecimento também tem um diferencial. Você olha para um texto e tem que avaliar e ter senso crítico em relação a esse texto. (Professora de Inglês da escola Pública A)*

*Eu esperava os alunos politizados como são, agitados como são. Dessa forma. Eles têm uma proximidade com a escola, com a direção. Têm muita autonomia dentro da escola. Eles preparam muitos eventos. (Professora de História da escola Pública A)*

Em seus relatos, os professores falam sobre projetos interdisciplinares, embora reconheçam a complexidade deste trabalho. As observações de campo também indicaram a dificuldade dos professores neste ponto. Os entrevistados não são unânimes no que diz respeito ao trabalho de equipe como uma atividade interdisciplinar sistemática, planejada e organizada.

- SOCED: Mas acontece no Ensino Fundamental?
- Professora de História: *No Ensino Fundamental [o trabalho entre as disciplinas] acontece. Não acontece de maneira sistemática no sentido de que você tem um tempo pra você pensar isso, entendeu?*

O professor de Educação Física afirma haver uma “*discussão eterna*” sobre este assunto, apontando esta prática como uma característica pessoal do professor e não institucional.

*A interdisciplinaridade é mais um intuito pessoal do que um trabalho de segmento.*

O relato da professora de História revela ainda que o trabalho acontece de forma mais consistente entre docentes da mesma disciplina e não entre disciplinas diferentes, o que confirma a hipótese de que não é realizado um trabalho interdisciplinar sistemático.

- SOCED: Vamos ver se entendi (...) não tem uma articulação formal, que é uma prática da escola, essa de interdisciplinaridade (...).
- Professora: *Com outras disciplinas é raro conseguirmos fazer alguma coisa.*

A respeito do conceito de *interdisciplinaridade*, notamos não só nesta escola, mas também nas outras escolas, certo desejo e ao mesmo tempo dificuldade em se adotar esta prática. De acordo com Carlos (2007), a interdisciplinaridade tem caráter polissêmico. Esta prática se caracteriza não apenas pela ação de disciplinas diferentes sobre o mesmo tema (*multidisciplinaridade*) e pela interação entre os conhecimentos disciplinares (*pluridisciplinaridade*), mas também pela existência de um nível hierárquico superior que coordena as ações disciplinares. Neste sentido, é mais comum que os professores trabalhem a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. Embora tenhamos a preocupação de analisar as práticas pedagógicas dos professores, a interdisciplinaridade não é o nosso foco, preferimos assim nos referirmos ao termo *trabalho em equipe*.

É possível notar, como já assinalamos, que os professores da mesma disciplina têm maiores possibilidades em conseguirem realizar um trabalho integrado, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos e realização de algumas atividades

coletivas. Cabe destacar também que um dos fatores que dificultam o trabalho coletivo nesta instituição é o fato dos professores substitutos terem dificuldades em participar com maior dedicação da rotina escolar, devido ao fato de trabalharem em outros colégios e terem prazo para se desligarem da escola. Segundo uma professora, em algumas situações, a contratação em regime temporário leva à realização de um trabalho mais individual:

*Eu tenho uma equipe, mas eu tenho planejado sozinha. Pelo fato de ser professora substituta, eu tenho que trabalhar em outros lugares. Então eu tenho muita dificuldade de encontrar com a minha equipe. (Professora de Português, contratada em regime temporário).*

Diferentes perspectivas e estilos são apontados com relação à prática pedagógica dos docentes dessa escola. Vimos que alguns professores se esforçam em adotar práticas interdisciplinares, realizar projetos, etc. Por outro lado, alguns professores adotam uma postura mais conservadora com relação ao emprego de novas experiências na sala de aula. Esta diversidade de práticas é associada à diversidade de experiências acadêmicas dos docentes e a heterogeneidade do alunado, dentre outros. Independentemente dos perfis docentes, notamos que os professores se sentem autônomos ao realizar o seu trabalho.

*“(...) os professores têm liberdade para decidir e mudar, por isso o tempo todo a escola é dinamizada e desafiada a enfrentar novas questões, a heterogeneidade é uma delas (...)” (Coordenadora da escola Pública A)*

As equipes de Coordenação de Áreas, responsáveis pelo planejamento e organização dos conteúdos disciplinares, relatam a liberdade e autonomia que a escola proporciona para a realização do trabalho.

*(...) têm uma autonomia que é praticamente inquestionável (...)O que eu quiser fazer de Português na minha sala de aula, o que eu decidir com a minha equipe, não existe santo que possa dizer que eu não vou fazer. (Professora de Português da escola Pública A)*

*Trabalhei em muitas outras escolas, mas essa escola foi a única que me possibilitou a integração, a formação de professores; que me possibilitou trabalhar com formação continuada e me dá autonomia para desenvolver novas metodologias e aplicá-las. (Professor de Educação Física da escola Pública A)*

*(...) eu tenho muita liberdade para reformular no planejamento. Já no curso isso é impossível. (Professor de Ciências da escola Pública A)*

Embora os professores admitam liberdade e autonomia nas atividades que planejam e realizam, existe, por outro lado, a estratégia de seguir como exemplo o que foi elaborado anteriormente por outro professor e que, ao que tudo indica, obteve êxito em suas aulas. Assim, seguem uma tradição que resulta no sucesso da escola:

*Eu pego os objetivos gerais, mas não é do nada. Para os objetivos gerais eu me baseio na tradição da própria equipe de biologia daqui; da forma como ela vem trabalhando ao longo dos anos. Não vou inovar completamente uma disciplina, procuro ver como é o currículo daqui (...), respeitando essa tradição da escola, no sentido de que aquilo era um trabalho contínuo da equipe. (Professora de Ciências da Escola Pública A)*

Este aspecto do trabalho docente nessa escola é uma expressão eloqüente do forte senso de pertencimento que a própria história e tradição da instituição propicia aos que se integram às experientes equipes docentes.

Notamos que os professores sempre possuem um esquema de trabalho planejado e dificilmente seguem uma aula improvisada. Para diretora, o planejamento é um momento de reflexão:

*Não é só aquela história de “tenho que preparar uma aula”. É o tempo de trocar com os pares. O tempo de reflexão do professor é que é fundamental. E não é um tempo para ser vivido sozinho, em casa. É a troca. Reflexão não é uma coisa que se faz sozinho. Até faz, você lá no ônibus, e refletindo sobre aquela aula que não deu certo. Reflexão é o tempo junto, na escola.(...) Não é um tempo fácil de conquistar na escola pública. (...) É a reflexão da troca. Entre os pares, para a melhoria da escola. (Diretora da Escola Pública A)*

Um relato interessante da professora de português indica uma forte preocupação com a adequação do que foi planejado para o momento da aula. Aparentemente, planejar mais de um tipo de aula é uma estratégia adotada pelos professores, pois o importante é fazer com que a aula “dê certo” e que os alunos se apropriem do conteúdo.

*O meu planejamento às vezes parece caótico, mas não é. Porque eu faço três aulas pra cada turma. Uma, se der certo, ótimo. Se não der, eu tenho a outra. (professora de português da Escola Pública A)*

Por fim, é importante ressaltar que os professores elogiam e confiam no trabalho dos pares, enaltecem a instituição e acreditam no potencial dos alunos. Os comentários sugerem fortemente um sentimento de satisfação pessoal e profissional no trabalho.

*(...) é muito bom trabalhar aqui (...) Eu fiquei surpresa de ver o amor, o carinho dos professores, da mesma maneira que eu vejo lá na rede particular, onde as pessoas têm que preservar o emprego. (Orientadora Educacional da escola Pública A)*

*(...) quando eu comecei a trabalhar aqui, eu acabei me envolvendo demais com a metodologia, assim aquela coisa: eu não imaginava que pudesse existir uma escola na qual a gente tivesse tanta liberdade de atuar (...) e tanto apoio para fazer aquilo que a gente acredita. (Diretora da escola Pública A)*

A Escola Pública dispõe de “professores-pesquisadores” e formam “alunos-pesquisadores”, participantes de projetos de iniciação científica. Sendo assim, a escola se diferencia, sob o ponto de vista dos professores, pelo trabalho que realiza e deposita no perfil e no trabalho docente grande parte dessa responsabilidade.

#### **4.1.2 Escola Confessional A**

*Os alunos do [cita nome] põem o cotovelo na mesa e estudam.<sup>34</sup>*

Esta escola, localizada no centro da cidade, tem como característica singular, ser uma instituição apenas para meninos. O fato da escola apenas aceitar alunos do sexo masculino tem sido discutido sem, contudo, apresentar qualquer indicação de mudanças. Vale lembrar que o corpo docente é misto.

A escola é da ordem religiosa católica e segue uma pedagogia tradicional. Através de um fragmento retirado do site institucional, o objetivo principal da escola é explicitado da seguinte forma:

---

<sup>34</sup> Comentário de um profissional da escola (diário de campo).

*“Se quisermos resumir numa palavra o que é - ou o que pretende ser o Colégio [nome] - poderemos dizer que é um colégio católico. Isto é, um colégio que, embora receba alunos de outras confissões religiosas, tem como objetivo ajudar as famílias católicas na educação de seus filhos, ministrando um ensino impregnado da meta que é a formação católica.”<sup>35</sup>*

Esta instituição foi fundada na metade do século XIX sendo, portanto, a mais antiga de nossa amostra. A construção e organização do espaço – prédios antigos (tombados) e construções modernas – revelam um espaço amplo e rico, porém austero.

Além da formação religiosa, se compromete com uma formação cultural que possibilite a formação e inserção integral na sociedade. Na grade curricular, diferencia-se pela oferta da educação religiosa e da disciplina “Cultura Clássica”. Preocupa-se em manter a tradição e se assume como conteudista, ou seja, a ênfase está na passagem dos conteúdos, que assegura o sucesso escolar dos alunos e a excelência do estabelecimento de ensino. No site institucional encontramos alguns ex-alunos ilustres: Pixinguinha, Benjamin Constant, Villa Lobos, Jô Soares, Lamartine Babo, Noel Rosa, etc.

Vale ressaltar, no entanto, que a escola não “parou no tempo”, vem se adaptando às exigências do mercado escolar da sociedade moderna. Antigamente, era destinada aos filhos das famílias mais tradicionais da cidade. Hoje ainda atende a alunos de classe média alta. Não está somente entre as melhores da cidade do Rio de Janeiro, mas alcança também os melhores desempenhos nas avaliações em nível nacional<sup>36</sup>.

A escola atende ao ensino fundamental e médio. Esta análise baseia-se nas entrevistas realizadas com 13 (treze), do total de 16 (dezesseis) professores que compõem o corpo docente das turmas de 8ª série. Também foram realizadas entrevistas com o reitor da instituição, o inspetor, a coordenadora pedagógica, a

---

<sup>35</sup> Fragmento de texto que caracteriza a escola, retirado do site institucional.

<sup>36</sup> Esta escola ficou em primeiro lugar no ranking nacional de aprovação no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio de 2008.

supervisora pedagógica, o supervisor administrativo, além de funcionários da biblioteca.

## Relação Entre Pares, Planejamento e Rotina

*Eu acho que esse sucesso do colégio é devido ao corpo docente...* (professora de português da Escola Confessional A)

O *survey* já havia nos apontado o dado de que as escolas de nossa amostra dispõem de equipes docentes antigas. No caso da Escola Confessional A, percebemos também inúmeras falas a respeito do tempo de trabalho na escola, e que isso favoreceria o desenvolvimento de projetos pedagógicos, indicando um bom relacionamento inter-pares.

Nesta escola, o clima é de coleguismo, identificado nos relatos que ilustram a admiração ao trabalho dos colegas e o trabalho em equipe que é realizado. O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os professores, parece seguir a mesma lógica de dificuldade já apontada no caso da Escola Pública A. No entanto, as iniciativas nesse sentido indicam a abertura de espaços para discussão. Atualmente é possível dizer que os professores realizam muitas reuniões para a discussão do trabalho pedagógico coletivo. Anteriormente, essa não era uma prática freqüente da escola, como vemos no relato abaixo:

*Os mais antigos até falam: antigamente não tinha tanta reunião, praticamente não tinha reunião nenhuma e, graças a Deus, a gente sempre funcionou. Hoje em dia têm muitas reuniões, mas é outra direção. Acho até as reuniões válidas, porque é o momento pra gente parar e refletir, ver o que a gente está acertando o que a gente pode melhorar mais.* (Professor de Educação Física da escola Confessional A)

Tal fala sugere também que há certa resistência às inovações por parte de alguns professores mais antigos.

No que diz respeito ao planejamento das atividades e disciplinas, os professores afirmam que o programa de cada disciplina é elaborado ao final do ano letivo pela coordenação/direção. Cabe aos professores cumprir este conteúdo integralmente e de acordo com a ordem cronológica determinada pela instituição. É

importante ressaltar que esta característica assertiva da Coordenação Pedagógica, segundo os professores, não interfere na autonomia pedagógica docente, pois os professores são livres para desenvolverem estratégias de transmissão dos conteúdos estabelecidos. Os relatos abaixo indicam não só o sentimento de autonomia que os professores gozam, mas também esboços de trabalhos coletivos.

*O planejamento é todo vindo da coordenação (...) Então a gente tem essa liberdade. Eu dou pra Ana Paula, ela vê, e aí a gente faz isso, entendeu? Eu, pelo menos, tenho muita liberdade com isso, e tenho um foco de alunos, que eu sempre tenho um banco de exercícios (...)* (Professora de Português 1 da escola Confessional A)

*O professor do Colégio (...) tem uma autonomia de produção (...) Então onde é que está o espaço do professor? Na seleção dos textos, na escolha da abordagem desses textos, e a gente troca isso.* (Professora de Português 2 da escola Confessional A)

*O Colégio (...) me dá liberdade para que eu possa desenvolver meus projetos. Todos os meus projetos são encaminhados por escrito à reitoria (...) com os objetivos que eu espero alcançar. E eles têm me dado uma liberdade muito grande e tem gostado muito do que eu tenho realizado. Isso então é algo positivo.* (Professor de Cultura Clássica da escola Confessional A)

Um outro indicador de que o professor tem um espaço de participação no planejamento das estratégias pedagógicas é o evento que acontece anualmente, chamado de “Semana de Planejamento”. Neste momento, os professores discutem temas educacionais, reunindo-se em grupos separados por área disciplinar.

Apesar do sentimento de liberdade expressado pelos professores, notamos insatisfações com relação a alguns pressupostos institucionais, que de certa forma limitam a atuação do professor ao espaço da sala de aula:

*Porque aqui eu não uso a Informática; o esquema da informática aqui é diferente. Eu não tenho como usar informática, como eu uso na outra escola, tipo: vou fazer um trabalho sobre metais pesados com a oitava série, e eles vão pra Informática, vão fazer a pesquisa dentro do foco que eu passei. É uma dinâmica diferente. O laboratório aqui é complicado.* (Professora de Ciências da escola Confessional A)

*Eles queriam ir mais ao laboratório [os alunos], eu também gostaria! E a gente vai tentar estruturar agora, uma forma, um mecanismo (...) uma coisa que a gente já tinha comentado com a coordenação passada, que a gente vai tentar uma luta nossa, vê se a gente pode fazer com que o laboratório de Biologia faça parte da grade, ou que possa ser dividido com uma outra matéria, tipo Música, não sei. (...) É, achar um caminho, que seja uma coisa, assim, mais bacana também pro aluno. Porque eu vejo também, coitados,*

*essas crianças, eles ficam muito tempo ali, as aulas são, às vezes, um ritmo bem puxado, você não pode parar muito tempo. Quase todo dia tem matéria nova.* (Professora de Ciências da escola Confessional A)

*(...) Acaba que aqui no colégio, a educação fica circunscrita ao espaço da sala de aula. Parece que ali é o lugar onde se produz o conhecimento, e a produção do conhecimento aqui, é bem, tem bem a cara da transmissão do conhecimento (...)* (Professor de Cultura Clássica da escola Confessional A)

Acreditamos que a restrição ao uso de espaços que não são o da sala de aula, faça parte da filosofia da escola, que por se assumir conteudista, prioriza o trabalho mais tradicional realizado em sala, em detrimento do uso de laboratórios, por exemplo. Além disso, conforme vimos no capítulo 2, o índice de uso de laboratórios de informática, em geral é baixo nas nove escolas pesquisadas. Nossa hipótese é de que isso ocorre devido ao uso cotidiano de computadores e da internet por parte dos alunos, em suas casas e até mesmo em seus quartos.

No que se refere às atividades em sala de aula, além de existir uma preocupação com a transmissão dos conteúdos disciplinares, nota-se a atenção dispensada ao desempenho escolar dos alunos, sobretudo os que apresentam dificuldades. Esta tendência, já comentada a respeito da Escola Pública A, se apresenta nas três escolas.

*“A idéia é resgatar a escolaridade do aluno para trazê-lo para a sala de aula”.* (Coordenadora da escola Confessional A)

A preocupação em recuperar o aluno que vai mal, no caso das três escolas, não é apenas uma característica dos professores, mas também uma política institucional de tais estabelecimentos.

Com relação ao método tradicional e conteudista defendido pela Escola Confessional, uma professora afirma que os alunos já são preparados desde pequenos, e por isso assimilam e questionam as informações trazidas pelos professores.

*Eu trago questões, trago discursos de presidentes, trago coisas que eu trabalhei na faculdade para eles e eles assimilam muito bem, eles embarcam, porque já são preparados desde pequeno. Desde pequenos eles já sabem lidar com uma quantidade de informações e de fazer ligações, associações (...) conseguem dar conta disso.* (Professora de História da escola Confessional)

Por fim, não se pode dizer que os professores desta escola objetivam simplesmente a transmissão dos conteúdos disciplinares. O professor da disciplina Cultura Clássica, por exemplo, expressa preocupação com o aprendizado e o interesse dos alunos pela literatura e pelas línguas grega e latina, mas também objetiva que os alunos apreciem as artes de maneira geral. Isso pode ser evidenciado em diferentes momentos da entrevista deste professor, como no planejamento, avaliação e atualização da disciplina. Um outro exemplo é o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física, cujo conteúdo contempla as relações sociais entre os alunos, desenvolvendo atividades de integração que objetivam não só o desenvolvimento da parte física, como o respeito entre os alunos.

Leal (2005) argumenta que planejar é um ato político-pedagógico, pois através dele se revela a intenção do professor e o objetivo que ele quer alcançar. Através do planejamento, expomos o cidadão que se deseja formar. Por esse motivo, o planejamento é um aspecto que revela muito a respeito da instituição escolar e do estilo de trabalho do professor que de certa forma é acompanhado pelas coordenações e direção.

### 4.1.3 Escola Alternativa A

*Esta escola é um espaço de diálogo.*<sup>37</sup>

*“A escola tem sua imagem totalmente identificada com a formação crítica para o exercício consciente da cidadania. Podemos dizer que o nosso trabalho busca formar alunos conscientes da importância da sua ação transformadora do mundo a sua volta”*<sup>38</sup>.

Criada no fim da década de 60, esta escola assume-se “alternativa” na década de 70, em um momento histórico no qual surgem outras escolas de mesmo perfil. O momento era de reação aos métodos tradicionais de ensino e ao autoritarismo vigente durante o governo militar. Neste sentido, a clientela da escola passa a configurar um

<sup>37</sup> Comentário de um profissional da escola (diário de campo).

<sup>38</sup> Fragmento de texto que caracteriza a escola, retirado do site institucional.

perfil muito específico, atraindo, sobretudo, famílias de intelectuais e artistas marcadas por um discurso político forte, estando de acordo ao que é proferido pela instituição. Atualmente, a escola guarda traços deste perfil, ainda que de forma menos marcante.

A escola localiza-se no alto de um bairro que liga a zona sul da cidade ao centro e à zona norte. O acesso a pé é praticamente inviável. A escola funciona em um castelo construído em 1942 com a finalidade de abrigar a família de um banqueiro. Atualmente, conta com alguns “anexos” que foram construídos posteriormente com a expansão da escola. Possui uma ampla e bela vista para a Baía de Guanabara.

Esta instituição atende da educação infantil até o ensino médio. A proposta pedagógica e o currículo se diferem pela quantidade de projetos (disciplinares ou interdisciplinares) em que os alunos são envolvidos. A programação extra-curricular é intensamente valorizada, como: passeios, visitas à museus, cinemas, exposições, realização de pesquisas e feiras de conhecimento, organização de eventos dentro da própria escola, etc. Os temas, de acordo com a observação de campo, são extremamente atuais. Até mesmo as festas (carnaval, junina, ex-alunos, etc) ganham significado cultural, político e histórico. Esta escola também é a única que possui um funcionário exclusivo que gerencia o site, organiza festas e eventos e é responsável por pensar em estratégias de divulgação e propaganda da escola.

Encontramos algumas dificuldades no acesso aos professores desta escola, tanto na observação das aulas, quanto nas entrevistas. Nas duas situações, apenas três disciplinas foram contempladas. Todas foram indicadas pela coordenação pedagógica da escola, não sendo permitida a observação de outras aulas. No entanto, outros profissionais da escola foram entrevistados: a diretora pedagógica, diretora administrativa, bibliotecária, coordenadora pedagógica, coordenadora de segmento, inspetor e o funcionário que se responsabiliza pela comunicação e organização de eventos na escola.

Por conta das especificidades encontradas no trabalho de campo dessa escola, ressaltamos que a análise desse material será realizada com cuidado e lembramos que não é possível generalizar os resultados para a instituição<sup>39</sup>.

## Relação Entre Pares, Planejamento e Rotina

*Esta escola possui “a nata dos professores” (professor de ciências da Escola Alternativa A)*

Na Escola Alternativa A, os professores se conhecem há muitos anos, em função de terem trabalhado juntos em outras instituições. Parte do corpo docente veio de outra escola para criar o Ensino Médio desta escola Alternativa. Este aspecto parece facilitar o entrosamento e a prática do trabalho em equipe. Aqui, como nas outras escolas investigadas, também encontramos nos três relatos dos professores, testemunhos enaltecendo os pares, como é o caso do professor de Ciências que afirma que esta escola possui “a nata dos professores”, pois mantém ótima relação entre os pares e com os alunos. Percebemos que a boa relação entre os professores contribui para a produção das atividades na escola, entre elas um trabalho coletivo.

*(...) eles foram para a biblioteca não sei onde (...) eles foram para o cinema em Botafogo, Espaço Unibanco. Então, a escola tem várias atividades. A [Cita o nome da professora] vai passar um trabalho sobre o filme e vai reunir as duas turmas. O [Cita o nome do professor] vai passar um filme e vai reunir o pessoal. Então, de vez em quando você pega uma aula e dá um teste, pega as turmas juntas para dar o mesmo teste, eu gosto de ver a produção de cada grupo. (Professor de Matemática da escola Alternativa A)*

Segundo o professor de Matemática, os colegas se encontram pouco, por não terem disponibilidade de tempo para discutir questões pedagógicas. No entanto, isso não impede o entrosamento da equipe. Um outro aspecto que contribui para a

---

<sup>39</sup> É interessante relatar que inicialmente, a equipe de pesquisadoras supunha que seria mais difícil realizar o trabalho de campo na escola confessional, por ser tradicional e mais fácil na escola alternativa, por se caracterizar por uma proposta aberta e moderna. Contrariando as hipóteses, a situação prevista se inverteu.

escassez de encontros, segundo o professor, é a configuração do espaço físico da escola<sup>40</sup>:

*O Colégio (...) fisicamente está em dois locais(...). Eu raramente estou lá embaixo na sala dos professores, porque eu dou aula lá no primeiro ano e dou aula aqui. (...) Todo mundo fala que parece duas escolas, terceiro segmento, de 4ª a 8ª aqui e o quarto segmento, mas não é. É porque o pessoal nunca está junto, a não ser em reunião geral que os professores se encontram. Mas o ideal seria que nós tivéssemos no dia a dia um lugar para encontrar. Eu me dou com todos, é um pessoal muito legal, muito competente. O Colégio [cita o nome] tem um trabalho desde os pequeninhos muito, muito competente.*

Na Escola Alternativa A notamos indícios de tensões na relação entre os professores e coordenação/direção. A diretora pedagógica afirma que é difícil exercer sua função de autoridade, pois tudo é contestado pelos professores, precisando passar por uma discussão permanente. A diretora pedagógica admite que precisa persuadir os professores para que eles concordem com uma decisão que tenha tomado.

*Se eu não ganhar a Equipe Pedagógica, aquilo não vai acontecer; se a Equipe Pedagógica não ganhar o grupo de professores, aquilo não vai acontecer.*

*Criou-se uma maneira de trabalhar que é muito difícil. Por exemplo, vamos supor que você tenha um Coordenador que seja fraco. Para ele ser mandado embora, ser demitido, é um problema muito difícil (...) Essas são questões que discutimos e que debatemos profundamente: a pessoa está em um lugar de Coordenação, de Direção, por competência ou por uma questão política? Muitas vezes é por uma questão política! (...)E fiz as demissões de dois professores do Ensino Médio. Foi uma coisa!*

*Não vão discutir tudo, não é tudo que tem de passar por vocês. Eu sou Coordenadora, quem vai decidir sou eu. Vocês podem até me avaliar, mas, nesse momento, quem está decidindo isso sou eu. As pessoas perguntam-se: O que é isso? Ela enlouqueceu? Então, diferenciarmos, como Direção, como Coordenação, como Equipe Pedagógica, tanto para assuntos pedagógicos, como para assuntos relacionais, é bem complicado.*

(Diretora Pedagógica da escola Alternativa A)

Ao que tudo indica, essa situação é reflexo do esquema corporativo que existe na instituição. Os funcionários (professores, porteiros, bibliotecários, inspetores) são

<sup>40</sup> A Escola Alternativa funciona em uma edificação, construída originalmente para residência. Com a expansão do colégio (criação do Ensino Médio e Educação Infantil) foram construídos anexos que acabaram por fragmentar os espaços de convivência entre os professores de acordo com os segmentos.

sócios e têm igual poder de decisão na escola, ou seja, têm igual peso de voto para eleger cargos, decidir questões, entre outros assuntos. Esta configuração parece repercutir nas relações interpessoais e profissionais. Nas entrevistas com os professores, todos afirmam que tentam resolver diretamente os problemas com os alunos e, só quando necessário, chamam a Direção Pedagógica que interfere mediante comunicação das coordenações pedagógicas e de segmento. Na entrevista com os gestores dessa escola, ficou evidente também certa “luta concorrencial” que passaria pelos membros mais antigos da equipe dirigente da instituição. A fala da diretora confirma nossa impressão - *a pessoa está em um lugar de Coordenação, de Direção, por competência ou por uma questão política? Muitas vezes é por uma questão política!*

Por outro lado, a própria diretora pedagógica admite que a instituição almeja um corpo docente questionador e participativo, ou seja, reconhece não só as dificuldades, mas também o lado positivo de se trabalhar com professores que apresentam este perfil.

Os depoimentos sobre o planejamento dos professores da escola Alternativa A nos indicam uma postura bastante diferenciada do rigor assumido pela escola Confessional A. É perceptível o destaque dado ao planejamento extracurricular e a atividades que integram várias disciplinas. Além disso, os professores relatam maior liberdade e flexibilidade para organizar os conteúdos. A escola possui muitos eventos previstos no planejamento anual: festas de ex-alunos, baile de carnaval, entre outras festas. Na descrição deste último, percebemos a preocupação com os objetivos das festividades:

*Tudo é muito corrido, mas nada é no “oba-oba”. A escola é muito festeira, é muito alegre, mas nada é pelo nada. (Funcionário organizador de eventos e responsável pela comunicação da escola Alternativa A)*

A escola demonstra preocupação especial com os alunos no planejamento dessas atividades, afirmando que as solicitações destes são atendidas sempre que possível. O corpo docente se disponibiliza a tirar dúvidas dos alunos em diversos momentos, além da sala de aula, como nos recreios e intervalos. Notamos uma variedade na utilização dos espaços, enriquecendo o momento de transmissão dos conteúdos.

*Vou além, porque o livro da 8ª série você não tem com essa profundidade a química. [Referindo-se ao conteúdo de Física] eu tento mais uma física experimental, através de jogos e de brinquedos e de atividades (...) Na semana passada eu fui falar de eletrodinâmica então eu trouxe fios de luz, pilha e lâmpada e aí começamos a trabalhar o conteúdo com a prática. Tinha umas questões que eles tinham que responder. E para eles responderem aquilo, eles tinham que montar o circuito, e eles começaram a perceber (...)* (Professor de Ciências da escola Alternativa A)

*Já cansei de perder meus recreios, de chegar com atraso em lugares por ficar conversando com alunos. Então acho que professor não é uma pessoa, ele é um educador que tem que estar junto. Ele tem que olhar aqueles garotos como se fossem seus filhos, sei lá.* (Professor de Matemática da escola Alternativa A)

*Hoje vão falar dos negros que vieram da África, dos compositores do samba. Ontem foram dois filmes magníficos que passaram. Isso faz a garotada crescer. Ontem teve um filme chamado 'Fala tu' (...) um documentário. Quando acabou todo mundo aplaudiu, o salão estava cheio, todo mundo aplaudiu, ninguém falava, todos ficaram impactados, foi um soco no estômago, sabe? Então, é isso que é escola.* (Professor de Matemática da escola Alternativa A)

Quando questionados individualmente sobre o modo como planejam suas aulas, os professores expressam a preocupação e o cuidado com o conteúdo, passando a ser também autores do material produzido para a aula.

*É porque o livro ele fica muito preso às vezes naquilo ali, e a gente usa um livro que foi indicado em 2004. Depois disso já no final de 2004 aconteceram concursos, olimpíadas de matemática (...) Aí eu vejo aquilo, e faço montagem(...) Então não é uma matemática tradicional: resolva as equações! (...) Aquilo leva a quê? Tudo igual. Hoje em dia não, você procura variar, varia ao máximo, coloca os caras para interpretar, que é a dificuldade deles.* (Professor de Matemática da escola Alternativa A)

*(...) Em relação a esse planejamento, às vezes, eu planejo no carro pensando. Às vezes, há certos assuntos que preciso escrever, pego o papel e coloco os tópicos e aí vou puxando chaves para ver o que vou falar daquilo ali, em torno daquilo ali. E de vez em quando pego um livro dou uma folheada (...) esse autor coloca nessa situação essa questão aqui, o outro já não fala disso'. E aí vou compondo (...) E aí preparo material, escrevo folhas para eles.* (Professor de Ciências da escola Alternativa A)

*E esse trabalho é feito assim, a questão do planejamento, é feito por nós, a equipe, elaboração do material didático, escolha do livro de leitura.(...)Tenho autonomia. Agora, a autonomia está muito voltada para a equipe, como a equipe resolve. Eu não vou sozinha falar, sempre que escolho meus livros de literatura eu converso com a [Cita nomes das colegas de trabalho] (...) Com minhas colegas de Língua Portuguesa. Com a própria (...) coordenadora,*

*mas a formação dela é em Língua Portuguesa também e a biblioteca também está junto. Tem autonomia, mas nenhum professor faz o trabalho individualista, todo mundo está atento a sua equipe. (Professora de Português da escola Alternativa A).*

Ao contrário da Escola Confessional A, onde há um planejamento institucional mais controlado, a definição e ordem cronológica dos conteúdos a serem ensinados em cada série é outro aspecto da autonomia do professor da escola Alternativa.

*Mais autônomo no que posso planejar e de repente eu quero ver esse assunto aqui no quarto bimestre e de uma hora para outra eu percebo que não vai ser legal, que eu não vou ter tempo, que posso trabalhar uma outra, eu tenho muita liberdade para reformular no planejamento. Já no curso [Referindo-se a um curso de pré-vestibular em que trabalha] isso é impossível, não tenho essa liberdade. (Professor de Ciências da escola Alternativa A)*

Sabemos que os professores dessa escola apresentam um perfil bastante questionador, e que, segundo a diretora, há um lado negativo e positivo nesse aspecto. Observamos traços dessa postura questionadora nos relatos dos professores a respeito da falta de rigor da instituição com relação à indisciplina do aluno.

*A diferença é que aqui a gente dá liberdade para eles apontarem essas críticas, os alunos são todos assim, todos os adolescentes, todos os alunos tem essa postura. (...) Mas às vezes é difícil é muito mais cansativo dar uma aula aqui do que em uma outra escola mais tradicional. Porque tem que estar o tempo todo ouvindo, questionando(...) (Professora de Português da escola Alternativa A)*

*(...) Agora quanto a questão disciplinar, esse ano acho que está muito pesada, acho que a escola tem que endurecer mais, mas essa nunca foi a linha, a linha sempre foi a da conversa. (Professor de Ciências da escola Alternativa A)*

De fato, a escola apresenta uma tendência inovadora, libertária e moderna, encarando a dispersão, a agitação e a indisciplina de forma diferente de uma escola tradicional, por exemplo. A instituição almeja se constituir enquanto um espaço de diálogo, mas nem sempre os docentes concordam com essa postura.

## 4.2 Semelhanças Institucionais

Vimos que essas escolas possuem características que favorecem o sucesso escolar, mas que não determinam o mesmo. Por isso a tentativa de entender o perfil institucional e, sobretudo, o perfil docente. Confirmando os dados do *survey* abordados no capítulo anterior, a análise das entrevistas indica que as equipes de professores das três instituições estão há muitos anos trabalhando na escola, o que significa condições satisfatórias no trabalho e adaptação profissional. Os docentes se conhecem e trabalham juntos há bastante tempo o que facilita a integração profissional, o conhecimento dos alunos e, portanto, maiores possibilidades de sucesso da escola. Além disso, o corpo docente das escolas, de modo geral, trabalha ou já trabalhou em outras instituições, possuindo experiência profissional que lhes facilita a multiplicação de estratégias didático-pedagógicas, demonstrando segurança em sua prática. A experiência associada à estabilidade profissional corrobora os aspectos enfatizados por outros estudos na produção da qualidade do ensino (Nóvoa, 1999, OCDE, 2005).

Pela análise das entrevistas, percebemos que é a partir dos pressupostos institucionais que os professores estabelecem sua prática pedagógica. No entanto, seria necessário acompanhar esses professores em outras instituições para uma análise mais acurada. Não há sinais de contradição entre a prática relatada pelos professores e o perfil da escola, embora os professores mantenham uma postura questionadora em algumas situações. Nos referimos, por exemplo, à Escola Alternativa A, em que os professores gostariam de poder exigir mais disciplina dos alunos; à Escola Confessional A, na qual os professores gostariam de poder usar com mais frequência os espaços extra-salas de aula, como os laboratórios; e por fim, à Escola Pública A, onde os professores percebem as deficiências de infra-estrutura como uma dificuldade para manter o padrão de qualidade de ensino, principalmente se levarmos em conta que atualmente os alunos são selecionados integralmente por sorteio.

Outra tendência que notamos se refere ao fato dos professores dessas escolas priorizarem os investimentos na recuperação do aluno ou turma que precisam de atenção, a fim de que prossigam bem nos estudos e alcancem bons desempenhos, ou seja, acompanham cuidadosamente os alunos, monitorando seus rendimentos. Sobre esse aspecto, já havíamos assinalado no capítulo anterior as estratégias adotadas pelas famílias, que dispõe de recursos para combaterem o fracasso escolar dos filhos. A tentativa da escola de desenvolver um trabalho condicionado ao aluno é algo que pode ser verificado na diversidade das ações empreendidas pelos professores (novas atividades na sala de aula e em outros espaços, exercícios, busca de novas fontes para o planejamento, etc.) e pela coordenação/direção pedagógica (contratação de novos funcionários, replanejamento de disciplinas e de horários).

Um aspecto importante que emergiu da análise das três escolas foi, portanto, o esforço da equipe docente em aperfeiçoar o trabalho pedagógico, como a preocupação em realizar um trabalho interdisciplinar. As discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil no fim da década de 60 e vieram ganhando espaço ao longo dos anos. No entanto, ainda vemos que mesmo em escolas de prestígio, cujos professores são bem qualificados e experientes, essa prática é difícil e complexa. Fazenda (1994) caracteriza uma sala de aula interdisciplinar:

*Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (Fazenda, 1994, p. 86-87).*

De acordo com a definição da autora notamos que essas características vão ao encontro do que os relatos e as observações de campo nos revelam sobre as aulas de nossos professores, embora tenhamos percebido que esse não é um trabalho sistemático.

Percebemos que estes professores exercem sua liberdade e autonomia no ambiente de trabalho em maior ou menor grau, de acordo com os objetivos da instituição na qual trabalham. No entanto, todos se sentem autônomos no que diz respeito à elaboração de estratégias pedagógicas. Desta forma, a escolha e concepção de atividades pedagógicas - exercícios, formas de avaliação, passeios, fontes bibliográficas – e o desenvolvimento de projetos tendem a ser acolhidos pelas instituições. Os professores podem decidir, selecionar, organizar e repensar aquilo que pretendem fazer em sala de aula, se querem usar ou elaborar o próprio material didático, etc. Esta é a liberdade que se almeja, no que diz respeito à autonomia de planejamento, segundo Fusari (1998) e Leal (2005).

O planejamento pedagógico é um aspecto que vem sendo abandonado pelos docentes brasileiros, ou visto como uma tarefa burocrática, uma obrigação a ser cumprida. Fusari (1998) nos alerta para a urgência de se recuperar o ato de planejar a prática docente.

*A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (Fusari, 1998, p. 46/47)*

Creemos que o planejamento docente faz diferença, pois possibilita um trabalho mais organizado e menos improvisado, e confere ao professor maior controle da situação. Além disso, o planejamento, seja individual ou coletivo, contribui para aprimorar os conhecimentos e as práticas dos professores (Fusari, 1998 e Leal, 2005).

Outro aspecto que nos alertam os autores citados acima, é o fato de nossos professores tenderem a ter sucesso ao planejar suas aulas, em função das boas condições de trabalho que possuem e também da autonomia de que gozam. Não

podemos deixar de mencionar o que a literatura já nos tem apontado sobre a importância das condições de trabalho para o planejamento. Para o sucesso do planejamento, é necessário:

*(...) averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, nível, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sócio-cultural do aluno), a cultura institucional (...) enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer. (Leal, 2005, p.2).*

Além da admiração pelos pares, percebemos também que os professores expressam orgulho da instituição em que trabalham. As falas dos entrevistados e as observações realizadas parecem indicar que a qualidade de ensino destas escolas apóia-se não só nas características do alunado, nas boas condições de trabalho docente, no reconhecimento salarial e status, mas também no orgulho e senso de pertencimento desses professores (e alunos), que facilitam o trabalho em equipe e a responsabilização coletiva pelo aprendizado dos alunos (Franco e Bonamino, 2005).

Sem dúvida, o relacionamento harmonioso entre os professores favorece o trabalho coletivo. De acordo com Asbahr (2005), ao trabalharem em equipe – planejando atividades, eventos, construindo Projeto Político Pedagógico, etc – os professores aumentam sua compreensão dos princípios da organização institucional, se aprimorando profissionalmente e pessoalmente. Este é um fator decisivo para o sucesso do estabelecimento e conseqüentemente do alunado.

Notamos nas interações entre os professores investigados, três características que são apontadas por Raposo & Maciel (2005) acerca da relação professor-professor. A primeira se refere às *Relações de Confiança*, pois observamos falas que avaliam e enaltecem o trabalho dos pares. Esta atitude revela a preocupação em construir coletivamente objetivos a serem alcançados. A segunda se refere à *Interdependência Indivíduo-Grupo*, pois observamos que os professores têm consciência de que é necessário um trabalho coletivo para o sucesso das práticas educativas. Sem desconsiderar o trabalho individual, se sentem coletivamente responsáveis pelos resultados almejados. A terceira e última, se refere à *Liderança*,

pelo que já foi mencionado, a responsabilização coletiva gera uma espécie de liderança compartilhada entre os membros da equipe.

*Se os professores da escola conseguem estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordo compreendidas e soluções comuns buscadas, poder-se-á dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal.*(Raposo & Maciel, 2005, p. 3)

Conforme veremos no próximo capítulo, um dos aspectos que gera o desinteresse pelo trabalho é o relacionamento ruim com os demais colegas. Embora a relação entre pares seja harmoniosa, vale destacar que situações de conflito também existem, podendo contribuir para o crescimento e amadurecimento do corpo docente das escolas.

Ao detectarmos características específicas do corpo docente de instituições de prestígio que as diferem das de sua categoria no país, bem como, as práticas pedagógicas adotadas pelas equipes docentes, pensamos na construção de uma identidade docente específica desse grupo, ao que tudo indica bem-sucedido. No capítulo seguinte, aprofundaremos esta idéia, retomando alguns pontos que emergiram da análise das entrevistas, à luz da análise das observações de campo.

## 5

### A Construção das Identidades Docentes

Falar de identidade docente é tratar de um tema delicado e complexo. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), quando tratamos dos docentes enquanto uma categoria profissional, nos referimos a um grupo de pessoas que é marcado pela heterogeneidade, com interesses, formação, qualificação, condições de trabalho e inserções institucionais significativamente diferentes. Esses fatores aliados ao discurso educacional oficial colaboram para a construção das identidades docentes.

*Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade.* (Garcia, Hypolito e Vieira 2005 p.47).

Para Patrício (2005), a identidade docente é uma construção social, histórica e cultural e tem caráter mutável, pois “*não sabemos exatamente até que ponto temos de ser o que os alunos, pais, ou até mesmo as políticas de formação quer que sejamos.*” (p.96)

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005), buscar as diferenças, discontinuidades e divisões dessa categoria, através principalmente das narrativas dos professores sobre si mesmos e suas rotinas de trabalho, talvez seja uma boa alternativa para identificação e compreensão das identidades docentes. De fato, inúmeros são os estudos que procuram entender a profissão e identidade docente, a partir de observações e entrevistas com os professores. As investigações sobre os docentes brasileiros vêm enriquecendo a literatura a respeito de temas como “precarização do trabalho docente” e “mal-estar docente”, aspectos esses que vêm fazendo parte da construção da identidade dessa categoria profissional. A literatura específica sobre o tema, nos aponta um trabalhador que normalmente se sente desestimulado e desvalorizado perante as condições de trabalho docente. O estudo de Lelis (1997), por exemplo, ao reconstruir as trajetórias profissionais de professoras, nos aponta a gradativa piora das condições de trabalho das mesmas, o que contribui para a

necessidade de recorrer a outras jornadas de trabalho, assim como para o processo de “descapitalização cultural”, caracterizado como a pauperização dos hábitos culturais: desgosto pela leitura, dificuldade de acesso a bens culturais, etc.

É consenso entre os autores, o fato de que os fenômenos de precarização e mal-estar docente vêm se agravando nos últimos anos. É desta forma que o trabalho docente tem sido visto pelos discursos educacionais veiculados na academia, na mídia (Paraíso, 2006) e na política. A precariedade das condições de trabalho, o baixo poder aquisitivo, o desprestígio e desvalorização docente têm levado esses profissionais a atitudes extremas, como abandono do magistério e a descrença na educação, o que vem exigindo políticas públicas reguladoras de “Valorização do Magistério”.

As características mais gerais e as práticas pedagógicas dos professores investigados aqui, nos fazem pensar na identidade docente desse grupo que é permanentemente construída ao longo de sua prática profissional e bastante distinta do quadro de desvalorização do magistério.

Neste capítulo, retomamos a análise do corpo docente das três instituições, em suas características comuns, pois isso facilita o mapeamento de um perfil de professores bem-sucedidos. Na tentativa de detectar aspectos que contribuem para a construção de uma identidade própria desse grupo, fizemos uma interlocução dos depoimentos das entrevistas com os diários de observação de campo. Isso nos permitiu uma análise não restrita apenas aos discursos dos docentes, mas também a incorporação do ponto de vista dos pesquisadores do SOCED.

Julgamos necessária uma breve síntese do que a literatura vem levantando em relação ao tema do trabalho docente no Brasil. No campo teórico, Dubar (2005) nos dá pistas para tentar entender a socialização profissional e compreender, como e a partir de que fatores, a identidade profissional é construída. Da mesma maneira que estudos revelam que a precarização do trabalho docente influencia na construção da sua identidade, acreditamos que as escolas investigadas vão no sentido contrário de um trabalho precário, o que sugere a construção de outro tipo de identidade docente.

## 5.1 Desprofissionalização e Precarização do Trabalho Docente

Ludke e Boing (2004) afirmam que a origem da desvalorização do magistério pode estar nos baixos salários pagos aos professores. O salário, segundo os autores, pode ser “o aspecto mais básico e decisivo” para a decadência de uma categoria, diferentemente do que Franco e Bonamino (2005) assinalaram em sua pesquisa. Os salários pagos no Brasil são mais baixos e apresentam diferenças significativas por região e por níveis de ensino, se comparados a outros países do mundo.

Certamente, a média salarial atual é um indicador da decadência das condições de trabalho do docente no Brasil. De acordo com estudos citados pelo INEP, como o de Setton<sup>41</sup> (1994 *apud* INEP 1999), por exemplo, afirma que os professores do ensino primário e secundário recebiam, nos anos 50, a média salarial dos juízes de direito. Outro estudo citado, o de Junqueira e Muls<sup>42</sup> (1997 *apud* INEP 1999) ao analisar os salários dos docentes cariocas entre 1979 e 1996, descobriram que, se em 1996, os professores em início de carreira ganhavam R\$ 386,10 e no fim da carreira ganhavam R\$ 538,36, em 1979, os professores em início de carreira ganhavam o equivalente a R\$ 657,09 e no final da carreira o equivalente a R\$ 1.875,47. Isso significou, para os docentes de hoje, uma perda de 248% para professoras em fim de carreira e 70% para professores em início de carreira.

Para além das transformações e repercussões do mercado na questão da identidade docente, alguns aspectos contribuem para a desvalorização do magistério, como, por exemplo, o fato de que essa função é exercida por muitas pessoas de diferentes qualificações ou até mesmo sem nenhuma qualificação específica para o magistério. Conseqüentemente, a sociedade é levada a pensar que não é necessária formação específica para a função. Outro aspecto considerado por parte da literatura como uma característica das ocupações de menor status, é o fato de ser uma profissão majoritariamente feminina. A falta de controle pelos próprios pares da entrada e saída

---

<sup>41</sup> SETTON, M. G. J. Professor: Variações sobre um Gosto de Classe. *Educação e Sociedade*, n. 47, abr. 1994.

<sup>42</sup> JUNQUEIRA, C. & MULS, L. O Processo de Pauperização Docente. *Contemporaneidade e Educação*, v. 2, n.2, set. 1997.

na profissão e a falta de um código de ética e de organizações representativas, como sindicatos, também são alguns dos problemas apontados por Ludke e Boing (2004).

Esses fatores são responsáveis pela desprofissionalização docente (Garcia, Hypolito e Vieira (2005). De acordo com Tardif (2000):

*(...) Só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares. ( p. 13/14)*

Para este autor, o ensino ainda é visto como um “ofício” e não como uma “profissão verdadeira”. No entanto, reconhece que nos últimos 20 anos, esforços vêm sendo feitos, entre eles o de elaboração de uma base de conhecimentos específicos para exercer a ocupação. Tardif (2000) contextualiza a crise da profissão docente, na crise das profissões em geral. Não é somente o trabalho e a identidade docente que estão em crise, mas outras profissões já reconhecidas, como o médico, engenheiro, etc. A atual crise, portanto, exige discussões sobre a (re) construção das identidades docentes. De acordo com a Unesco (2004):

*A recuperação de sua dignidade e da credibilidade do ofício passaria por uma reconfiguração de sua identidade profissional, envolvendo o fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho, destacando-se uma formação de qualidade. (p.33)*

Segundo Ludke e Boing (2004), o impacto das novas tecnologias na educação, também é um aspecto que pode estar contribuindo para a precarização do trabalho docente, na medida em que desdobra-se na reestruturação de setores administrativos, como a tesouraria, setor de cobrança e departamento de pessoal, e também no setor de reprodução de material didático. Essas mudanças resultam em aumento das atribuições e responsabilidades dos professores. Outros aspectos relacionados às condições de trabalho e que se refletem na precarização do trabalho docente são

assinalados por Sampaio e Marin (2004): a carga horária multiplicada pelas diversas jornadas de trabalho as quais os professores têm que se submeter para terem condições razoáveis de subsistência e o tamanho das turmas, isto é, a quantidade de alunos, que por sua vez produz uma sobrecarga na avaliação de exercícios e provas dos alunos.

De acordo com Reis e outros (2006), estudos apontam que o aumento da demanda de trabalho e das responsabilidades, provavelmente, é um dos fatores que causam o cansaço mental e a exaustão emocional dos professores, dentre outros fatores como: a desvalorização profissional, a baixa auto-estima e a falta de resultados. De acordo com o estudo do INEP:

*A desmotivação dos professores e a auto-imagem negativa de sua profissão, seguramente, não são aspectos que se confinam ao plano subjetivo: as conseqüências desse estado de coisas sobre o trabalho didático-pedagógico das escolas há muito tempo extravasou o âmbito das análises acadêmicas, para se tornar matéria freqüente na mídia, quer como reportagens de destaque sobre a deterioração do ensino, quer como material das cartas dos leitores, contribuindo para reforçar o desânimo generalizado da população e profissionais de ensino a respeito das possibilidades de reversão desse quadro de condições inadequadas de trabalho dos professores das escolas. (INEP, 1999, p. 18).*

A citação acima demonstra a proporção que este fenômeno vem tomando, à medida que esse “mal-estar” do professor, provocado por uma série de fatores já citados, afeta sua performance profissional, interferindo no trabalho didático-pedagógico das escolas e, portanto, prejudicando o ensino.

Oliveira (2004), analisando uma outra vertente, igualmente importante para entender o trabalho docente, afirma que as reformas educacionais, principalmente, a partir dos anos 90, contribuíram para a precarização do trabalho docente, pois trouxeram a descontinuidade e uma nova forma de regulação de políticas educacionais. Essas políticas objetivavam a equidade social por meio da expansão da educação básica e estimularam o trabalho voluntário e comunitário, que contribuíram para o aprofundamento da desprofissionalização docente. Tais reformas deram origem a algumas medidas que reestruturaram aspectos organizacionais dos sistemas

de ensino, como por exemplo, a criação e ampliação de mecanismos de avaliação de desempenho acadêmico e de instituições de ensino (SAEB, ENEM, etc.). A partir da década de 90, os discursos educacionais passam a acusar os professores como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos e falência do sistema educacional público (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005). A “culpabilização” do professor pelo mau desempenho dos alunos resulta na precarização da sua auto-imagem. Acerca desse ponto, nossa amostra de escolas ocupa uma posição privilegiada, e nesse caso, a pressão sobre os docentes também se dá no âmbito de manter a posição em destaque.

## 5.2 O *Burnout* e o Mal-Estar Docente

Toda a questão aqui levantada sobre a crise da identidade docente, a desprofissionalização, a precarização do trabalho docente e a conseqüente desvalorização do magistério tem resultado na deterioração das relações de trabalho e no desinteresse pela profissão. De acordo com Codo e Vasquez-Menezes (2000), o *burnout* é o nome conceitual que a literatura utiliza para descrever a síndrome que vêm atingindo nossos professores: “(...) é uma síndrome em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o interessam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (p.370). Baseados na definição de Maslach e Jackson (1981)<sup>43</sup>, os autores compreendem que o *burnout* envolve três fatores:

- a) *Exaustão Emocional*: ocorre devido ao contato freqüente com o problema;
- b) *Despersonalização*: se constitui em sentimentos e ações negativas, falta de afetividade;
- c) *Falta de Realização Pessoal no Trabalho*: evolução negativa que passa a afetar a produtividade no trabalho.

Embora exista uma vasta literatura sobre o estresse ocupacional nas mais diversas categorias profissionais, na área de educação, sobretudo no Brasil, poucos

---

<sup>43</sup> MASLACH, C. & JACKSON, S. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupation Behavior*, 1981.

são os estudos que avaliam a saúde mental e física dos docentes. Como discutimos anteriormente, a carga horária, o número de turmas, e a infra-estrutura (condições de trabalho) são fatores fundamentais para o equilíbrio psicológico e o sucesso profissional. Entretanto, fatores como características pessoais, relações sociais e o clima organizacional do trabalho também são apontados por Reis e outros (2006).

Um outro fator ainda não mencionado e que nos parece central para o equilíbrio do trabalho docente, é o controle. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), o conceito de controle é fundamental para o entendimento do trabalho docente e da “produção e distribuição do conhecimento escolar”, desde que entendido como uma relação de poder. Quando o professor perde o controle de sua classe, ou do seu trabalho, isso pode significar o início do processo de *burnout*, ou até mesmo o reflexo dele. Na pesquisa realizada por Codo e Vasquez-Menezes (2000) e em estudos apontados por Reis e outros (2006), constatou-se que o *burnout* aumenta à medida que cresce a falta de controle, a faixa etária e o tempo de exercício do magistério. Os respondentes alegam cansaço e o sentimento de que já não tem mais a mesma capacidade de antes, ou seja, alegam que não estão rendendo no trabalho. Para os professores (de nível fundamental e médio) acima de 40 anos, 54% apresentaram exaustão emocional alta ou moderada na referida pesquisa. Estudos no Brasil e no exterior apontam ainda que o *burnout* se manifesta em maior número entre as mulheres.

O equilíbrio psicológico do professor é fundamental para o sucesso de sua prática. Para Patrício (2005), uma boa relação professor-aluno depende do conhecimento que o professor tem sobre si mesmo (valores, objetivos e limites) e sobre seus alunos, ou seja, de ter controle, impor a autoridade (sem autoritarismo), saber liderar e ter carisma. Quando o professor perde o controle, a sensação de mal-estar e o fracasso são inevitáveis. No entanto, para Reis e outros (2006), manter o controle na sala de aula não assegura o equilíbrio psicológico do professor, pois fora da sala de aula, ele tem outras demandas e responsabilidades que podem levar ao processo de *burnout*.

*O ditado comumente proferido no ambiente de ensino que diz "dentro da sala de aula quem manda sou eu" ainda tem validade, mas parece não proteger o professor das demandas globais a que precisa atender. O controle observado na sala de aula parece ser insuficiente para diminuir a tensão produzida pelas demandas dentro e fora da sala de aula: cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de reciclagem e atualização, realização de inúmeras tarefas não pagas, como reuniões noturnas e em finais de semana e trabalhos realizados em casa. (Reis e outros, 2006, p. 244).*

Os relatos fornecidos pelos professores investigados por nós, não expressam sentimentos de exaustão emocional, desgaste, descontrole ou acomodação. Pelo contrário, enaltecem a paixão pelo magistério, a parceria com a instituição e os colegas com quem trabalham.

**SOCED** - *Como você vê todo o seu trabalho ao longo desses anos?*

**Professora de Português da Escola Alternativa A** - *(risos) Vejo como extremamente gratificante. Eu me identifico cada dia na sala de aula, é um processo, uma turma para outra é um processo diferente. E esse trabalho é feito assim, a questão do planejamento, é feito por nós, a equipe, elaboração do material didático, escolha do livro de leitura. Às vezes dá tudo errado também, mas mesmo assim tem um aprendizado, é um aprendizado constante, muito gratificante. E adoro estar aqui.*

*Eu acho um corpo docente muito empenhado, que veste muito a camisa, eu digo assim, que eu estaria desistindo do meu lar, porque eu se tivesse que ficar aqui até 10 horas da noite, para os meninos eu vou ficar, sem pensar em dinheiro, salário, né? Você vê que eu me entrego. (...) Gosto muito do que eu faço. Estou aposentada desde 92. (...) Gosto demais do que eu faço. Eu acho que esse sucesso do colégio [cita nome] é devido ao o corpo docente. Eu acho que o corpo docente, é um corpo docente sério, empenhado... (Professora de português da Escola Confessional A)*

*Eu me sinto muito em casa dentro de sala de aula. É muito, pra mim é muito familiar, é gostoso, eu acho prazeroso. Apesar de a gente ficar estressado, eu sinto muita paixão também. Se eu não tivesse essa paixão toda eu não teria tanta preocupação. Eu não estaria nem aí. Eu ia chegar, dar aula, eles iam fazer a bagunça deles e eu ia embora pra casa. Só que eu acho que o trabalho do educador não acaba dentro da sala de aula. Não acaba. (professora de português da Escola Pública A)*

*Então sou orientadora educacional dos dois segmentos: ensino fundamental e ensino médio. Agora com a educação infantil mudou tudo. Sou professora nas disciplinas pedagógicas do ensino médio: educação, sociologia da educação, didática, que sou apaixonada por didática. Eu gosto muito do que eu faço, amo o que faço, coloco muito amor. Muita paixão. Eu sou a-pai-xo-na-da(...)Aí eu fecho agora em dezembro. Depois de tudo a gente sai fora. É*

*uma pena!* (orientadora educacional e professora da Escola pública A, lamentando o término do contrato temporário (substituta).

No relato a seguir, notamos ainda uma preocupação com o trabalho. A professora se preocupa em pensar em novas estratégias, a partir de um planejamento inicial que não deu certo:

*O problema que eu acho que é uma questão minha, às vezes, faço uma aula que acho um barato, fico muito apaixonada e dá aquela frustração toda quando não funciona. Que que você faz? Eu paro e fico pensando “o que eu vou fazer agora?”* (professora de português da Escola Pública A)

*A melhor coisa é colocar eles para trabalhar se está um caos, você pega uma folhinha, “vamos fazer a produção tal vou tentar organizar”. Outra coisa às vezes como está em muita agitação, colocar em grupos, em pequenos grupos, estão conversando, mas começam a trabalhar também.*(professora de português da Escola Alternativa A).

Sabemos também que nossa amostra se constitui de professores, em sua maioria, mais experientes. No entanto, não encontramos sinais de exaustão emocional em seus relatos, pelo contrário, se aposentam e optam por continuar a trabalhar.

*Eu vim pra cá pro primário em 72. Estou aqui há trinta e quatro anos fixos (...). Me aposentei aqui. Fiquei aqui, a vida toda (...) Estou aposentada desde 92.* (professora de português da Escola Confessional A)

*To aqui é o trigésimo sexto ano (...) Já fui do estado, já fui do município. Já sou aposentada do município. Sou aposentada aqui há dez anos. Mas, eu dou aula porque eu gosto.* (professora de matemática da Escola Confessional A)

*Porque agora eu tenho a aposentadoria também, professor se aposenta com trinta anos de serviço. (...) mas a área da educação é uma coisa que eu não abro mão, adoro. Todo ano você tem pessoas novas, se renova também, é muito interessante. É uma profissão que as pessoas que não estão não sabem o que é bom. Desgastante à beça, nossa é muito, cada vez mais...* (professor de matemática da Escola Alternativa A)

No que diz respeito à realidade docente no país, o desgosto pela profissão vem se refletindo no aumento dos pedidos de exoneração do cargo, como aponta a pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2002, 2003). Focalizando o período entre 1990 e 1995, as autoras constataram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração da Secretaria Estadual de São Paulo. De acordo com as pesquisadoras, grande parte dos

professores pede exoneração porque concluem cursos de pós-graduação (especializações, mestrado e doutorado) e conseguem melhores oportunidades de emprego. Este fato reflete a busca por um trabalho que lhes garanta retorno em vários sentidos, desde o retorno financeiro à realização pessoal. A questão salarial é um dos fatores que mais levam ao desinteresse pela profissão, ainda que não apareça de forma isolada, já que outras variáveis como as condições de trabalho, questões organizacionais e o desprestígio profissional também surgem nesse cenário.

É notável que o “mal-estar docente” pode levar ao abandono da profissão, contudo, esta não é uma atitude repentina. Os professores passam por algumas etapas antes de decidirem definitivamente pela opção do abandono.

O abandono pode assumir diversas faces, de forma que não o entendemos somente pela ação de deixar de ser professor. As autoras apontam algumas formas de abandono que podem evoluir para o abandono definitivo:

- a) *Abandonos Temporários*: Afastamentos temporários, que em muitos casos se justifica para cursar uma pós-graduação, em busca de melhores oportunidades de emprego;
- b) *Remoção*: Quando o docente apresenta motivos para a solicitação de transferência da instituição em que trabalha;
- c) *Acomodação*: Quando não há afastamento físico temporário ou definitivo e sim apatia docente, falta de credibilidade, pessimismo, cansaço e indiferença. Para as autoras, é esse tipo de abandono que manifesta com maior visibilidade o fenômeno do *burnout*. Esgotam-se as possibilidades de afastamentos temporários, que por alguma razão não podem abandonar definitivamente;
- d) *Abandono Definitivo*.

Observamos nas entrevistas, alguns casos em que os professores investigados abandonam definitivamente o emprego em outras escolas (sobretudo estaduais), em função das melhores condições oferecidas pelas escolas em que trabalham atualmente. Vale lembrar que 74% dos professores das nove escolas de nossa amostra

declararam trabalhar e /ou já ter trabalhado na rede pública de ensino<sup>44</sup>. Destes, 38,5% declararam ter trabalhado em escolas estaduais. No caso de nossos professores, não se trata de abandono da profissão, e sim abandono de um tipo de instituição de ensino em detrimento de outro que oferece melhores condições.

**Tabela 14: Trabalha(ou) na rede pública?**

		Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Não	37	25,7	<b>25,7</b>
	Sim	107	74,3	<b>74,3</b>
	Total	144	100,0	100,0

**Tabela 15: Rede Pública em que já Trabalhou**

		Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Rede Municipal	14	12,2	<b>17,9</b>
	Rede Estadual	30	26,1	<b>38,5</b>
	Instituições Federais	34	29,6	<b>43,6</b>
	Total	78	67,8	100,0
	Não se aplica	28	24,3	
	Resposta dupla	2	1,7	
	Em branco	7	6,1	
Total	37	32,2		
Total		115	100,0	

*Então, eu sou aposentada no município, o estado eu larguei, por total incapacidade de trabalhar, entendeu? (...) As condições de trabalho sabe? Era trabalhar com muito marginal, eu ajudei muito, alguns até a sair, um outro caminho ter uma outra percepção, mas de qualquer maneira aquilo me machucava muito (...) Mas o estado, o estado, uma bagunça! Uma confusão danada! Desisti! (professora de matemática da Escola Confessional A)*

Outro aspecto que nos parece importante é o fato de que mesmo fazendo pós-graduação, parece que os professores não solicitam licenças. Portanto, não

<sup>44</sup> Lembramos também que há certo desvio de análise neste caso, provocado pela presença de duas escolas públicas na amostra. As duas escolas, no entanto, são da Rede Pública Federal.

abandonam temporariamente suas atividades docentes, como mostra os relatos de dois professores da Escola Pública:

*Depois em 2003 eu comecei o doutorado e continuei dando aula no Estado e aí, assim, fazia algumas outras coisas pra auxílio à cultura essas consultorias históricas. Fiz algumas consultorias pra programas de cinema, outros pra programas de cultura, produzi algum material didático pro telecurso 2000 e aí quando foi ano passado fiz o concurso pra cá. Entrei esse ano e aí pedi exoneração do Estado porque aqui eu tenho dedicação exclusiva. (professora de matemática da Escola Pública A).*

*Em 2004 entrei no doutorado e vi que tinha aberto concurso para cá para efetivo, fiz a prova, participei do processo do concurso e entrei (...) Sou efetiva 40 horas, trabalho só aqui e estou fazendo o doutorado. (professora de ciências da Escola Pública A).*

De acordo com Nóvoa (1992), a crise atual da identidade docente é conseqüência da evolução da ocupação, que com o tempo intensificou mecanismos de controle, aumentou a demanda de trabalho e a perda de sentido da função de professor. Por esse motivo, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), defendem a importância de se analisar as práticas profissionais dos docentes, com a finalidade de compreender o espaço conflituoso em que a identidade docente é construída. Nesse sentido, os dados até aqui apresentados indicam um perfil de professores bem diferente da categoria profissional no país, nos permitindo supor que as características singulares desse grupo estariam compondo uma identidade docente diferente da que discutimos até agora. A fim de compreender o processo de construção da identidade profissional docente, aprofundaremos aspectos da atuação pedagógica desses professores a partir, principalmente dos relatos de observação de campo, apoiados no que a literatura já vem destacando sobre práticas bem sucedidas.

### **5.3 A Construção da Identidade Por Meio das Práticas Docentes**

*Ainda sabemos muito pouco sobre os modos pelos quais os estudantes se relacionam com as tarefas escolares, com os trabalhos feitos em casa, que remetem, em última análise, aos sentidos imprimidos pelos alunos à experiência escolar e que variam segundo a origem social, as estratégias educativas dos pais, ao ethos do estabelecimento escolar, aos estilos de trabalhar dos professores. (Lelis, 2005, p. 150)*

Patrício (2005) investigou as características dos professores, cujas práticas pedagógicas foram consideradas de sucesso por seus alunos<sup>45</sup>. A autora observou que esses professores tinham em comum: o domínio do conteúdo, o conhecimento de seus alunos e as singularidades de sua faixa-etária, o rigor e a exigência de disciplina, concomitantemente a uma prática flexível, estratégias para enriquecer a aula e prender a atenção dos alunos, convidavam os alunos a participarem das aulas, eram afetivos sem perder a autoridade e o respeito dos alunos, não expunham os alunos em público, eram rigorosos nas avaliações e preferiam os métodos tradicionais de avaliação, tais como as provas, chamadas de “síntese do trabalho”.

Notamos que as características levantadas pela autora estão presentes nos professores de nossa amostra, em maior ou menor grau. Os relatos de entrevistas e o diário das observações de campo atestam essa constatação. No que diz respeito, por exemplo, ao conhecimento de seus alunos e da faixa-etária, observamos que isso se configura como uma prática institucional das três escolas pesquisadas<sup>46</sup>, ou seja, observou-se que os funcionários da escola de maneira geral, desde o funcionário de serviços gerais, o inspetor, passando pelos professores, até a coordenação/direção, conhecem os alunos, os chamam pelo nome, sabem em que série se encontram, etc.

É a primeira semana de aula após as férias de julho. São 7h 15m, há um grande movimento de carros de pais, professores, funcionários, vans, táxis – nas imediações do colégio, mas sem atropelos. (...) Vários funcionários estão na rua e nos portões, facilitando o acesso e controlando as entradas. Não se vê alunos chegando a pé na escola por força da localização geográfica. Esses funcionários (usam uma blusa com a identificação da escola) reconhecem os alunos (não usam uniforme) e são reconhecidos por eles. (diário de campo da Escola Alternativa A).

No retorno do recreio para as salas, ao bater o sinal, os alunos atrasam-se um pouco. Os inspetores, chamando-os pelo nome, orientam para entrarem nas salas. Na realidade, a função de inspetor é exercida também pelos responsáveis da limpeza, que conhecem os alunos pelo nome e brincam com eles. (diário de campo da Escola Alternativa A).

---

<sup>45</sup> Assim como nossa pesquisa buscou escolas de prestígio do Rio de Janeiro, Patrício buscou para sua pesquisa, uma escola de prestígio de Minas Gerais, cujos alunos também obtêm bons resultados nas avaliações, como o vestibular, por exemplo.

<sup>46</sup> Encontramos em menor grau na Escola Confessional A. Supomos que conhecer todos os alunos pelo nome nesta escola é mais difícil, pois ela é maior do que as demais e possui mais turmas de 8ª série (série contemplada na pesquisa).

Este professor (de ciências), assim como o de matemática e a de inglês, também conhece cada aluno pelo nome, e os chamava durante a aula. (diário de campo da Escola Alternativa A).

(...) O professor demonstrou saber os nomes de todos os alunos e só de olhar para turma sabe quem está faltando. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Ao retornarmos para o pátio vimos um inspetor de alunos dirigindo-se aos mesmos, chamava-os pelo nome, perguntava se estavam em aula e pedia que fossem para as salas, não havia tensão no ar. (diário de campo da Escola Pública A).

(...) Observo alguns alunos entrando para beber água, pedir auxílio para cuidar de algum ferimento e os funcionários atendendo prontamente e conhecendo o histórico e os nomes dos mesmos: "não é a 1ª vez hein [cita nome do aluno] !" (diário de campo da Escola Pública A).

O rigor, disciplina e respeito também estão presentes nas exigências dos professores:

Minutos antes de começar a aula, os alunos se encontravam do lado de fora da sala e o professor (de matemática) os conduz para dentro dizendo: "*Aqui é de Piaget a Pinochet. Quando Piaget não resolve, tem que ser Pinochet!*", referindo-se, de forma bem humorada, à maneira de disciplinar os alunos. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Um grupo de alunos da 8ªB estava do lado de fora da sala, pois a professora de inglês não havia permitido a entrada, já que estes alunos se atrasaram ao voltar do intervalo. Estes alunos queriam entrar mesmo sem a permissão da professora (...) Respeitando a decisão da professora de inglês, a coordenadora conversou com esses alunos explicando que também não deixaria que eles entrassem na sala e afrontassem a autoridade da professora. (diário de campo da Escola Alternativa A).

O diretor conhecia a maior parte dos relatos por reuniões anteriores e prometia: "Precisam de um tranco! Amanhã a escola vai tremer!" (diário de campo da escola pública A)

Os professores cobram atenção, postura e silêncio. Exigem que os alunos realizem as tarefas propostas tanto em aula quanto em casa.

(...) Faz a chamada de pé, olhando os rostos e anotando. Conhece todos e avisa: "deveres abertos! Vocês tinham tarefa de casa e quero conferir". Vai caminhando entre as mesas e anotando. Percebe que alguns fizeram apenas parte da tarefa, reclama, afirma que não foi a primeira vez, que não vai aceitar desculpas e que como todos sabem a média da escola é 7- muito mais que a metade das tarefas devem ser cumpridas (...) Não senta, passa a aula inteira circulando entre as mesas, conferindo cadernos e no quadro negro. (diário de campo da escola pública A)

Enquanto os alunos fazem o exercício à professora “passeia” pela sala. Chama a atenção de alguns alunos nos seguintes aspectos: acordar, silêncio ao trabalhar, postura corporal. O aspecto mais frisado pela professora durante o cumprimento da tarefa foi o silêncio. Durante esse cumprimento, alguns alunos buscavam, com o olhar, respostas das questões com o colega ao lado. (diário de campo da Escola Confessional A)

Os docentes também demonstram preocupação em chamar a atenção dos alunos para a explicação do conteúdo:

A explicação da matéria se inicia, e o professor chama sempre a atenção da turma para ele, circulando pela sala toda e fazendo sempre contato visual com os alunos: “*Senhores, olhem para mim... Senhores, comigo... Olhos em mim...*” (diário de campo da Escola Confessional A)

Os alunos permaneceram quietos e em silêncio durante aula, participando, respondendo quando solicitados, ou fazendo comentários pertinentes à matéria que estava sendo dada. Os alunos têm o hábito de levantar o braço quando querem falar, e desta forma, cada um espera a sua vez. O professor (de ciências) não permite que alunos conversem, virem-se para trás, abaxem a cabeça, durmam etc., ele chama a atenção desses alunos para o que ele está falando. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Notamos ainda, concomitantemente aos aspectos já salientados, certo nível de flexibilidade, conforme o relato abaixo:

*Aí, eu cobro, “no dia tal eu vou olhar”. Aí alguns não fizeram, “posso fazer amanhã?”, variavelmente é isso, então digo: “olha eu jamais vou dizer para você que não, porque se eu disser que não estou cortando a possibilidade de você fazer. Posso marcar com você para amanhã, mas não tem a mesma validade de uma pessoa que cumpriu o prazo”.*(professor de matemática da Escola Alternativa A).

Lembramos que no item 2.6 *Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica*, deste trabalho, relatamos outras estratégias utilizadas pelos professores com a finalidade de enriquecer a aula. Neste mesmo item constatamos que 68% dos alunos afirmaram que os professores deixam que expressem suas opiniões nas aulas, indicando que os professores permitem a participação dos alunos. Os relatos abaixo também expressam um pouco do nível de participação desses alunos.

Os alunos prestaram atenção na aula, se envolveram. O professor por sua vez deu muitos exemplos práticos sobre a matéria e os alunos responderam quando questionados, discutindo com o professor e entre si. Os alunos compreenderam rapidamente a matéria, fazendo associações a níveis anteriores, ou seja, o que haviam aprendido antes de ser dada a matéria em questão. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Notou-se que os alunos saem das aulas sem pedir permissão e são bastante participativos, praticamente “comandam” a aula, estimulados pelo professor, a resolver os problemas postos por ele no quadro. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Os alunos participam brincando o tempo todo o que ela utiliza como gancho para ligar ao período que está sendo estudado. Os exemplos são todos referenciados ao presente, o que gera um pensamento relacional, fruto da interação, muito interessante, dos quais os alunos participam ativamente, completando com interesse. O clima é de uma bagunça generalizada. Espaço de negociação constante (...) (diário de campo da Escola Pública A).

É como um prolongado jogo de atenção, que se consolida com os finais das frases-chave repetidos, e referências a assuntos de aulas anteriores com a solicitação de participação dos alunos, respondendo a perguntas. A turma corresponde de acordo. O professor em alguns momentos se coloca dentro da história como um personagem (“*o professore é o rei...*”). Há um controle periódico do tempo e do desenvolvimento planejado do conteúdo para cumpri-lo no tempo. (Diário de campo da escola Confessional A)

Não há indícios nos relatos de observação e nas entrevistas de que os professores expõem seus alunos desnecessariamente. Diante de casos de indisciplina, notamos práticas diferentes adotadas pelos professores, mas que obtêm quase sempre o mesmo resultado: alguns professores ignoram; outros olham com ar reprovador para os alunos; outros esperam em silêncio a turma se acalmar; outros ainda chamam alunos pelo nome e exigem disciplina, etc. Nos casos mais graves, os alunos são mandados para outra esfera: coordenação, orientação ou direção.

Observamos relatos de gestos afetivos, como carinho na cabeça, abraços entre alunos e professores, falas encorajadoras ao grupo e brincadeiras entre eles que demonstram intimidade e informalidade. Não encontramos indícios de que os professores perdem o controle freqüentemente.

Com relação às formas de avaliação, notamos que os professores realizam trabalhos individuais e em grupos, atividades de pesquisa e leitura, mas sem deixar de lado os considerados métodos tradicionais, como provas e testes, que ao que tudo indica, é regra das instituições.

A professora (de inglês) entrega o resultado da prova feito antes das férias e repassa a correção em voz alta (...) A correção da prova tomou a aula toda. Ao final da aula, recebe alunos para revisão da correção: algum erro que tenha cometido na correção ou alguma outra possibilidade de resposta. (diário de campo da Escola Alternativa A).

A Professora (de inglês) adota o mesmo procedimento da aula anterior (o trecho acima se remete à aula em outra turma). Esta turma está mais silenciosa, participa mais da correção, pronunciando as resposta sem voz alta. Pedem valores das questões dessa prova e das avaliações anteriores. (diário de campo da Escola Alternativa A).

A prova tinha dez questões, cada uma valendo um ponto. O professor avalia que o desempenho dos alunos neste simulado “não foi tão ruim”, pois considerou que as questões estivessem mesmo difíceis. (diário de campo da Escola Alternativa A).

(A professora) Avisa que vai começar a correção dos exercícios e que esta é praticamente a última aula antes da prova. Circula com o diário olhando cadernos e fazendo anotações. (diário de campo da Escola Pública A).

A professora pede que os alunos coloquem em que prova tiveram mais dificuldade. Pergunta também o que os alunos acharam do texto da prova – se estava adequado à turma ou impróprio para a idade deles. (diário da Escola Confessional A).

O movimento de aplicação de prova é: todas as turmas fazem a prova no mesmo horário e a professora da disciplina “roda” todas as turmas para explicar e tirar as dúvidas. Todos os professores e alguns inspetores se envolvem na aplicação da prova. Os alunos podem fazer a prova a lápis e/ou caneta. (diário da Escola Confessional A).

Os trechos selecionados - tanto as notas de observação de campo, quanto os relatos das entrevistas - sugerem outras práticas pedagógicas regulares, indicadas por Bressoux (2003) como práticas eficazes. O autor entende “práticas eficazes”, como um conjunto de fatores que contribui para aumentar as aquisições cognitivas dos alunos, conferindo a eles, trajetórias escolares de sucesso<sup>47</sup>. O tempo de aprendizagem, ou seja, o tempo que o aluno permanece envolvido com as tarefas é um fator com resultados positivos sobre as aquisições dos mesmos. Este fator relaciona-se com outro, indicado pelo autor, sobre o *ensino dirigido*. Estudos apontam que o professor deve proporcionar a seus alunos, a manipulação do conteúdo que foi passado, com perguntas, debates, exercícios supervisionados, etc.

---

<sup>47</sup> Este fenômeno é nomeado pelo autor como “efeito-professor”.

Esta atitude facilita a compreensão do conteúdo. Além disso, estudos apontados por este autor também revelam a importância do encadeamento lógico dos conteúdos. O entendimento do conteúdo atual depende em parte desse processo. Embora os professores tenham liberdade para organizar e reorganizar os conteúdos, os relatos já citados anteriormente dos diários de observação de campo, nos dão pistas de que esse processo é bem-sucedido:

- *O professor por sua vez deu muitos exemplos práticos sobre a matéria e os alunos responderam quando questionados, discutindo com o professor e entre si;*
- *(os alunos) praticamente “comandam” a aula, estimulados pelo professor, a resolver os problemas postos por ele no quadro;*
- *Os exemplos são todos referenciados ao presente, o que gera um pensamento relacional, fruto da interação, muito interessante, dos quais os alunos participam ativamente, completando com interesse;*
- *É como um prolongado jogo de atenção, que se consolida com os finais das frases-chave repetidos, e referências a assuntos de aulas anteriores com a solicitação de participação dos alunos, respondendo a perguntas. A turma corresponde de acordo;*
- *Os alunos compreenderam rapidamente a matéria, fazendo associações a níveis anteriores, ou seja, o que haviam aprendido antes de ser dada a matéria em questão.*

Muitas passagens também demonstram que é uma prática constante desses professores, passar exercícios na aula e para casa, fazendo a correção na aula seguinte. Segundo Bressoux, o bom professor não assume papel de mero transmissor do saber, “*ele reage, adapta, modifica em função das mensagens que lhes são enviados pelos seus alunos*” (p.33) Sendo assim, conferem críticas e elogios quando necessário, sem expor os alunos e encaram os erros como parte do processo de aprendizagem, dando o *feedback* de que precisam, isto é, corrigindo-os. Notamos, sobretudo, pelas observações, que esta parece ser uma prática comum entre os professores, conforme mostram as seguintes passagens também já citadas:

- *A correção da prova tomou a aula toda. Ao final da aula, recebe alunos para revisão da correção: algum erro que tenha cometido na correção ou alguma outra possibilidade de resposta;*
- *(A professora) Avisa que vai começar a correção dos exercícios e que esta é praticamente a última aula antes da prova.*

Também encontramos indícios de que os professores dão o retorno de que os alunos precisam, nos relatos abaixo:

Circula entre as mesas (professora de história) observando o comportamento e o material dos meninos. Aponta falhas e acertos anteriores de alguns, e pede que não se descuidem das anotações. (diário de campo da Escola Pública A).

A professora faz a correção de alguns exercícios e se preocupa o tempo todo em perguntar aos alunos se tiveram dúvidas. Caso alguém diga que sim, ela faz o exercício passo a passo. Ela vai checando quem fez ou não os exercícios de casa, lembra que quem esqueceu pode anotar numa folha e parece procurar passar um certo otimismo quanto ao aprendizado da turma, valorizando os acertos. (diário de campo da Escola Confessional A).

De acordo Asbahr (2005), quando o professor não atribui sentido ao seu trabalho, repete automaticamente os conteúdos, se prende ao livro didático ou espera o tempo passar enquanto os alunos realizam atividades sem sentido, por exemplo. Isso não ocorre entre nossos professores. Primeiro porque os professores de nossa amostra produzem o próprio material didático, segundo porque os trechos selecionados demonstram que as atividades passadas pelos professores, não só fazem sentido para eles mesmos, como também para os alunos, que conseguem inclusive, fazer associações com conteúdos passados anteriormente.

Com relação ao uso material didático, ficou claro que os professores, das três instituições, fazem pouco uso de livros didáticos adotados pelas escolas. Preferem elaborar apostilas ou trazer atividades de outras fontes, isto é, são também pesquisadores e autores do material que produzem. Os trechos dos diários de campo a seguir, demonstram essa realidade:

Segundo os diretores existiriam outras questões também importantes: (...) a produção de material didático próprio, bem feito, em gráfica (segundo eles os alunos reclamam dos professores não usarem os livros que são fornecidos pelo governo, que são de péssima qualidade)... (diário de campo das Escola Pública A)

A professora (...) procura relativizar os padrões do livro didático e analisa a consistência entre respostas do exercício e a pergunta do enunciado. (diário de campo da Escola Confessional A)

O professor (...) em seguida pede que os alunos abram a apostila de textos. Alguns alunos estão sem e vão se juntar aos que estão com a apostila. (diário de campo da Escola Confessional A)

Aproveitei para perguntar como os professores utilizam os livros didáticos e eles me responderam que todas as disciplinas exigem o livro didático, com exceção de inglês. Entretanto, os professores usam muito pouco o livro, trazem mini-apostilas e folhas de exercícios. Alguns nunca usaram o livro. A professora de português é quem mais usa, em função da gramática. (Diário de campo da Escola Alternativa A)

Um outro aspecto tratado por Bressoux, como um aspecto importante para o sucesso dos alunos, é a expectativa dos professores. Sabemos o quanto este fator é abordado na literatura, pois estudos apontam as expectativas, não só dos professores, mas das famílias dos alunos e dos próprios alunos a cerca de sua escolaridade, como um fator relevante para uma trajetória escolar de sucesso. No que diz respeito às expectativas dos professores, a teoria do “Efeito Pigmaleão” no final da década de 60, influenciou muitas pesquisas subseqüentes ao defender que as expectativas dos professores são profecias que se auto-realizam<sup>48</sup>. Nessa lógica, se os professores têm opiniões negativas sobre seus alunos e não têm boas expectativas sobre seu futuro escolar, esses alunos de fato, não teriam trajetórias bem sucedidas e vice-versa.

Pudemos analisar as opiniões e expectativas que os professores de nossa amostra têm com relação aos alunos das escolas que pesquisamos. No questionário aplicado nos docentes das nove instituições de ensino, havia uma pergunta discursiva sobre como os professores caracterizam os alunos da escola. A maior freqüência é de características positivas e elogios ao nível intelectual e cognitivo: “melhores alunos da cidade”, “críticos”, “interessados”, “participativos”, “afetivos”, “cultos”, “bem-educados”, “bem-preparados”, “dedicados”, “qualificados”, “questionadores”, “articulados”, “autônomos”, “politizados”.

Em todas as escolas há professores que mencionam o peso das boas condições das famílias nas características dos alunos. As poucas respostas negativas, em sua maioria, não se referem ao desempenho acadêmico – “consumistas”, “preconceituosos”, “não conhecem a realidade”, “carentes”, “desrespeitosos”, “imaturos” - e é notável que quase sempre venham seguidas de uma característica positiva:

---

<sup>48</sup> Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- São agitados, inquietos, às vezes arrogantes, mas acima de tudo, são críticos e curiosos, humanos e apaixonados pela vida;
- Pessoas críticas, criativas, solidárias, porém desorganizadas e agitadas;
- Ótimo rendimento, porém precisando desenvolver mais o respeito ao próximo;
- Nessa escola, os alunos em geral, têm a criatividade bastante estimulada, são exigentes no sentido de questionar os conteúdos e até os professores, mas também têm a tendência à indisciplina;
- barulhentos, contestadores, mas participativos e amigos.

Percebemos a frequência com que os professores falam da agitação e indisciplina, ainda que venha acompanhada de características positivas. Corroborando a tendência que apontamos no capítulo anterior, a opinião dos professores, de maneira geral, parecem compreender a agitação natural da faixa-etária e lidam bem com isso. As observações sobre professores que não souberam lidar com esta “indisciplina”, perdendo o controle da turma, são raras. Segundo Brandão (2005), a agitação que vem desafiando os professores, é um novo estilo de cognição, característico dessa geração. Ainda que agitados e conversando paralelamente, esses alunos são capazes, ao mesmo tempo, de prestar atenção aos conteúdos e de interagir com os professores, participando das aulas.

*A literatura pertinente já vem apontando há muito tempo o impacto, sobre a vida e lazes dos jovens, das novas tecnologias e da mídia. O “zapping” mudando constantemente as imagens e os sons, provavelmente desenvolveu subjetividades inquietas, pouco centradas, mas, provavelmente, bem mais capazes que as gerações anteriores, de captar instantaneamente configurações sequer pressentidas por aqueles que tinham uma inteligência marcadamente “focal”. (...) Os adultos (professores, pais, pesquisadores) ao avaliar a atenção dos jovens com base em suas experiências quando jovens e estudantes, não estariam encontrando os “sinais” de atenção e interesse que aprenderam a reconhecer como condições de aprendizagem. (Brandão, 2005, p. 6/7).*

A literatura nomeou de “geração zapping”, esta geração de crianças, adolescentes e jovens, que usam simultaneamente vários aparelhos eletrônicos, e são capazes de prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo. Isso exigiu dessa

geração novas formas de concentração e compreensão, que ainda é algo recente e complexo para o entendimento dos professores e pais.

Para Bourdieu (1998b), são os esquemas de classificação dos professores – percepção, apreciação e ação – que determinam seus julgamentos dos pares e dos alunos. No entanto, livre de qualquer intenção pedagógica, os juízos de valor são marcados por preconceitos sociais, o “olhar de classe”, o que torna o sistema de classificação dissimulado. O autor acredita que características positivas são atribuídas aos alunos de níveis sociais mais elevados. Esta poderia ser uma hipótese para explicar as atribuições positivas e as altas expectativas que os professores depositam em seus alunos, pois sabemos que os estudantes de nossa amostra são de classes mais elevadas. Vale a pena lembrar que a Escola Pública A de nossa amostra se revela um pouco mais heterogênea que as demais, em função da realização do sorteio como um dos critérios para a entrada de alunos<sup>49</sup>. Contudo, poucas foram as manifestações negativas nesse sentido. Poucos professores deixaram nas entrevistas sinais de que o juízo professoral pode estar sim, marcado pelo “olhar de classe”. Por exemplo, sobre o desnivelamento que a entrada por sorteio pode provocar, o professor de educação física da Escola Pública, afirma:

*Acho até que existe por parte de alguns colegas, um certo preconceito mesmo, na minha opinião, pelo o que vejo no discurso do outro, baixar o nível acho que existia muito preconceito, muito medo em relação a isso, ter muito mais trabalho. Tanto que nossa média nas avaliações foi para cinco, voltou para sete novamente. Existe uma discussão que eu não considero muito profunda ainda (...) Acho que a escola precisa também possibilitar esses alunos com dificuldades maiores, o que acontece muito nas aulas de apoio.*

A respeito da presença de alunos bolsistas na escola Alternativa A, oriundos de comunidades carentes, temos o seguinte relato:

*No primeiro ano nós temos duas alunas, mas foi como te falei, uma filha do funcionário e a outra da comunidade. Olha, tem um esforço emocionante aquelas duas meninas, porque elas não vão ficar maravilhosas de um dia para o outro, porque elas têm muitas dificuldades. A escola pública tem muita deficiência, eu trabalhei lá, não é que a gente não queira, você fala quinhentas*

<sup>49</sup> No início da investigação do SOCED e no período de aplicação do *survey*, os alunos do ensino fundamental (8ª série) eram submetidos a uma avaliação de proficiência além do sorteio. Atualmente a seleção é feita exclusivamente por sorteio neste nível de ensino.

*vezes e o aluno não consegue entender, uma boa parte, tem uns três ou quatro em cada turma que você tem vontade de levar para casa, de falar cara vamos embora, vamos adiante. Você sente que tem sucesso e tem uns que você fala quinhentas vezes e não entende, mas é uma coisa genética, já nasceu de um pai alcoólatra (...) Não consegue a verdade é essa, não tenha dúvida, a infância é fundamental. Teve uma infância em que foi mal alimentado, cheio de traumas, fica complicado mesmo. (professor de matemática da Escola Alternativa A)*

Esta professora relata a realidade da escola pública brasileira, através da experiência que teve:

*(...) As condições de trabalho sabe? Era trabalhar com muito marginal, eu ajudei muito, alguns até a sair, um outro caminho ter uma outra percepção, mas de qualquer maneira aquilo me machucava muito (...) (professora de matemática das Escola Confessional A, relatando a experiência de trabalhar na rede pública).*

Retomando e aprofundando a discussão sobre as práticas docentes, notamos que os estilos pedagógicos de trabalho dos docentes estão marcados pelos pressupostos institucionais, e também por características que parecem ser pessoais e profissionais. Foi possível levantar, neste capítulo, sobretudo a partir das contribuições de Patrício e Bressoux, uma série de características, não só de trabalho, mas de opiniões e sentimentos com relação à profissão, que de fato aparentam colaborar para construção de um tipo de identidade docente em que a auto-avaliação é positiva.

É de extrema importância destacar que Bressoux nos alerta para o fato de que adotar as medidas explicitadas não garante o sucesso escolar dos alunos, pois não são determinantes de práticas educativas de sucesso, sobretudo se forem adotadas de forma isolada. No entanto, pesquisas apontam que a combinação dessas práticas apresenta efeitos positivos sobre os alunos.

*Assim, um ensino estruturado conduz a uma maior clareza de exposição, a uma melhor compreensão dos alunos, a maiores taxas de respostas exatas pelos alunos; estes fatores contribuem para o aumento do tempo de aprendizagem efetivo, que conduz ele mesmo, a menos problemas de disciplina e a mais aquisições. Estas melhores aquisições e esta melhoria de condições de ensino conduz a menos críticas da parte do professor, a expectativas mais elevadas que o fazem adotar um ritmo rápido, que aumenta o conteúdo coberto durante a aula,*

*melhora a atenção dos alunos...e assim por diante.*(Bressoux, 2003, p.40/41).

Outro aspecto alertado pelo autor é de que os efeitos da combinação desses fatores podem variar de acordo com o contexto que está sendo pesquisado. Consideramos pertinente, diante da importância do trabalho deste autor, detectar no contexto de nosso material empírico, traços que nos revelassem as práticas dos professores em sala de aula, e o que encontramos foram indícios de que esses professores, de fato atuam de acordo com as características levantadas pelo autor.

Ao longo deste trabalho, em especial neste capítulo, buscamos aspectos recorrentes do trabalho realizado por esses professores, com objetivo de mapear um perfil e características que contribuem para construção de sua identidade profissional docente. Traços desse perfil abordados por nós, como o investimento na formação e na aquisição de saberes docentes, bem como a prática reflexiva manifestada pelo cuidado com o planejamento, a elaboração do material didático e a pertinência das atividades propostas aos alunos são apontados por Pimenta e outros (2002) e Brzezinski (2002) como itens que expressam a identidade profissional docente. Também abordado nas considerações dos autores e em nossa análise, está a questão da imagem e o reconhecimento dos professores. Embora a maioria dos docentes brasileiros tenha sua imagem e auto-estima afetadas negativamente pelas condições de trabalho e os discursos educacionais, os docentes de nossa amostra aparentam se fortalecer por meio do auto-reconhecimento e do reconhecimento de seus pares, manifestado pelas expressões de elogio à equipe de trabalho.

Esperamos que o mapeamento e análise de todas essas características, valores e competências de nossa amostra de professores possam ter contribuído para melhor compreensão acerca de práticas pedagógicas bem sucedidas. Lembramos, mais uma vez, que esses resultados não podem ser generalizados em virtude do caráter exploratório dessa pesquisa. Os indícios do material empírico analisado reforçam a nossa hipótese de que, para além das características institucionais e da clientela, as características dos professores, certamente articuladas às condições favoráveis de trabalho, ou seja, o “efeito-professor” faz diferença e merecem investigações mais abrangentes.

## 6

### Considerações Finais

Para entendermos de forma ampla a complexidade dos processos escolares que resultam em trajetórias escolares bem sucedidas, ou seja, para compreendermos o sucesso escolar, é necessário articular as análises dos diversos agentes que atuam nesse processo, como a própria escola, os alunos, as famílias e os professores. Ao tentar compreender o perfil dos professores, objetivamos contribuir para a análise do processo de produção da qualidade de ensino. Identificamos traços recorrentes que nos permitiu mapear, em caráter exploratório, um perfil de professores bem-sucedidos, formadores das elites escolares não só do Rio de Janeiro, mas também do país, visto que tais escolas apresentam bons desempenhos em nível nacional.

De acordo com os trabalhos já publicados do SOCED, nossas escolas são bem reputadas e as condições familiares dos alunos se configuram como um aspecto bastante relevante na produção do sucesso escolar. Os alunos são caracterizados, pelos próprios professores, como portadores de capital cultural e informacional, favorecendo trajetórias escolares bem sucedidas<sup>50</sup>. No entanto, ao longo de nossa análise, foi possível perceber que tais características do mundo natal dos alunos não asseguram uma trajetória acadêmica de sucesso, e que os professores desempenham papéis importantes que contribuem para essas trajetórias lineares.

Se as características familiares fossem determinantes, tais instituições não precisariam investir num corpo docente tão qualificado<sup>51</sup>. Os alunos, por sua vez não seriam tão exigidos, cobrados e avaliados permanentemente, conforme vimos nas práticas pedagógicas dos professores. A esse respeito, já havíamos assinalado que Franco & Bonamino (2005) nos alertavam do significado positivo que a exigência docente traz para a relação ensino-aprendizagem. Nossos professores se sentem responsáveis pelo aprendizado dos alunos e são responsabilizados, mas também cobram de seus alunos e mantêm uma postura questionadora com relação aos

---

<sup>50</sup> Dos alunos de nossa amostra, 86% nunca repetiram de série e 56% nunca mudaram de escola.

<sup>51</sup> Os padrões salariais indicam, entre outros fatores, o investimento institucional no corpo docente.

pressupostos institucionais, mantendo diálogo aberto com os dirigentes das escolas nas quais trabalham.

Os professores das escolas investigadas por nós, além de disporem de condições de trabalho muito melhores que a média nacional, em termos de salário e estrutura da escola, dispõem de capital cultural e econômico mais alto, provêm de famílias com melhor situação sócio-econômica e se diferenciam pela trajetória escolar. Tal fato nos faz pensar que nesse caso específico, a “circularidade virtuosa” se faz presente não só entre os alunos como também entre os professores dessas instituições.

No que diz respeito à trajetória profissional, notamos que se formaram em instituições de prestígio e continuaram a se especializar durante a carreira profissional. A qualificação e as boas condições que dispõem lhes dão subsídios e incentivos para pensar e planejar estratégias que aprimorem sua prática profissional, afastando os sintomas de insatisfação profissional. A formação/qualificação e a experiência vasta proporcionam a esses professores um *sensu prático do jogo*, uma maturidade profissional que aumenta o capital específico, uma espécie de *habitus* professoral (Silva, 2006). Como nos lembra Brandão, Mandelert e Paula (2005), a qualidade e experiência dos profissionais “*vêm garantindo a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal para reproduzir o selo de excelência acadêmica.*” (p.12).

É perceptível também que tais professores, por darem aulas há muitos anos e passarem por diversos paradigmas pedagógicos, hoje compreendem melhor as mudanças sofridas ao longo dos anos, não só nestas escolas, mas no trabalho docente de forma geral (Ludke e Boing 2004). Os professores, mesmo sendo de escolas tão singulares, conforme apontado, se valem freqüentemente de estratégias adequadas às mudanças cognitivas e sociais da clientela dessas escolas, trabalhando de acordo com as demandas do mercado escolar. Isso significa que as escolas também vêm mudando em função do que exige o mercado: precisam fazer com que seus alunos obtenham bons resultados em avaliações como SAEB, ENEM e os vestibulares, sob a condição de perderem o prestígio perante os pais e a sociedade. Por esse mesmo motivo, desenvolveram estratégias para atraírem a atenção dos alunos, com aulas

diversificadas e material didático próprio, realizando assim um trabalho de prevenção do fracasso escolar dos alunos, e também de investimento e recuperação dos alunos que tendem a fracassar.

Houve ainda mudanças no perfil de pais e alunos, também reflexo de uma mudança de valores da sociedade. Esta mudança fez com que as escolas adotassem novos procedimentos, tais como: contratação de novos funcionários e criação de novas funções e práticas. São exemplos deste aspecto, o ‘auxiliar de disciplina’ da Escola Confessional A e o funcionário responsável pela comunicação na Escola Alternativa A. Praticamente todos os professores anunciam essa mudança como negativa no sentido de que tem sido mais difícil educar o aluno, discipliná-lo. Por outro lado, os alunos apresentam maior capacidade de articulação, são mais curiosos e mais críticos. Os professores de modo geral estão se adaptando, estão buscando nova formação e estão realizando seu trabalho com sucesso. Podemos dizer, com base nas opiniões expressadas, que os professores admiram os alunos, ainda que julguem que estejam cada vez mais indisciplinados, mantendo boas expectativas com relação a eles.

Diante desse quadro, percebemos que os professores investigados por nós, vêm desenvolvendo grande flexibilidade para lidar com os novos desafios do trabalho docente e marcam sua posição de destaque no mercado escolar e até mesmo no mercado de trabalho em geral, construindo uma identidade profissional coletiva. Esses professores trabalham em locais privilegiados que possibilitam o seu amadurecimento pessoal e profissional. Podemos dizer, por suas características, pela maneira como se associam e trabalham e por ocuparem uma posição privilegiada, que se constituem como um grupo profissional de status (Diniz, 2001).

O levantamento feito aqui reforça a necessidade emergencial de incentivo e políticas públicas que revertam a realidade do magistério em nosso país, pois ao contrário do nosso objeto de estudo, os professores brasileiros, em especial da rede pública, parecem estar fadados ao “círculo vicioso”, ou seja, se originam de famílias menos abastadas, recebem uma formação pobre e quando ingressam na carreira, não recebem os estímulos fundamentais de que necessitam para realizar um trabalho que gere bons resultados. Não nos parece possível oferecer uma educação de qualidade

aos alunos brasileiros enquanto não houver iniciativas que visem a melhoria dos cursos de formação e as condições de trabalho dos docentes.

Por fim, confirmamos o que Cousin (1998), e a literatura sobre escolas eficazes apontam como necessários para o sucesso escolar: estabilidade e experiência docente, boas condições de trabalho e remuneração e bom relacionamento entre a instituição e os docentes. Tais condições, aliadas à boa qualificação acabam por propiciar um trabalho pedagógico eficiente. Sendo assim, também confirmamos o que Bressoux (2003) nos diz a respeito das práticas pedagógicas e do “efeito-professor”, sendo possível pensar que o trabalho do professor contribui muito para o sucesso do aluno. Cousin (1993) também nos alerta que o trabalho docente é fundamental não só para formar sua própria identidade profissional, mas também para construir a identidade do estabelecimento de ensino.

Destacamos que os aspectos levantados aqui como fundamentais para práticas escolares bem-sucedidas, são pistas para compreender melhor a complexidade dos processos escolares que envolvem uma série de outros aspectos importantes. Portanto, não é objetivo desta pesquisa, propor uma “receita para o sucesso escolar”, e sim contribuir, em parte, para a compreensão de um processo muito mais complexo, que é almejado pelo SOCED. Lembramos que a pesquisa é uma construção inacabada, e que pode e deve ser retomada e melhor aprimorada, através da busca por novas referências e estratégias empírico-metodológicas no tratamento dos dados.

## 7

**Referências Bibliográficas**

ASBAHR, F. S. F. **A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: Contribuições da Teoria da Atividade.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, 2005.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais,** Hicitec, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, P. **Futuro de Classe e Causalidade do Provável.** In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **As Categorias do Juízo Professoral.** In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Reprodução cultural e reprodução social.** A economia das trocas simbólicas. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Compreender.** In: BOURDIEU, P. (org.) Miséria do Mundo, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Z. **Desatenção ou Novos Estilos de Cognição.** Boletim Soced, n. 1, pré-print, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br), acessado em 29/01/2008, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura.** Cadernos CRH, vol. 20, n. 49, janeiro-abril de 2007a.

\_\_\_\_\_. **Singularidades Institucionais** (Reflexões a partir de fragmentos do material de pesquisa). Boletim SOCED, pré-print, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br), acessado em 29/01/2008. 2007b.

\_\_\_\_\_, & LELIS, I. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos.** Educação e Sociedade, vol. 24, n° 83, agosto de 2003.

\_\_\_\_\_, MANDELERT, D. V. & PAULA, L. **A Circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa, n. 126, vol. 35, 2005.

\_\_\_\_\_, & MARTINEZ. M<sup>a</sup> E. **Elites Escolares e Capital Cultural.** Boletim SOCED, pré-print, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br), acessado em 29/01/2008. 2005

\_\_\_\_\_, CARVALHO, C. e CAZELI, S. **A elite docente na produção da qualidade do ensino.** Boletim Soced, n. 1, pré-print, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br), acessado em 29/01/2008. 2005.

BRESSOUX, P. **As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.38, dez. de 2003.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor Identidade e Profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Desafios e Potencialidades.** Dissertação de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília, 2007.

CICOUREL. A. **Teoria e método em pesquisa de campo** In: ZALUAR, A. Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1980.

CODO, W. & VASQUES-MENEZES, L. **Trabalho Docente e Sofrimento: Burnout em Professores.** In: AZEVEDO, J. C. (ORG.) Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Ed. UFRGS, Rio Grande do Sul, 2000.

COUSIN, O. **L'Efficacité des collèges - sociologie del'effet établissement.** Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

\_\_\_\_\_, **L'effet établissement. Construction d'une problematique.** Revue Française de Sociologie, XXXIV. Texto traduzido e adaptado por Zaia Brandão (mimeo).1993.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **Retratos da Escola 3.** Brasília: DIEESE, 2003.

DINIZ, M. **Profissões Como Grupo de Status.** Os donos do saber. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, n.24. Curitiba, PR: UFPR, 2004.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais.** Ed. Martins Fontes, 2005.

ERICKSSON, F. **Metodos Cualitativos de Investigacion sobre la Enseñanza** (cap.IV). In: WITTROCK, M. C. La Investigacion de La enseñanza: Métodos Cualitativos y de Observación. Ed. Paidós Educador, 1989.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Ed. Campinas: Papyrus, 1994.

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.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

GALVÃO, M. C. S. **A Jubilação no Colégio Pedro II: Que Exclusão é Essa?** Boletim SOCED, Artigos, Rio de Janeiro. Disponível em: [www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br), acessado em 13/02/2008. 2005

GAMORAN, A. ; SECADA, G. W. ; MARRET, B. **Cora, The organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives.** In: MAUREEN, T. H. The Sociology of Education, 1999.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M. & VIEIRA, J. S. **As Identidades Docentes como Fabricação da Docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n° 1, p. 45-56. Jan/abril de 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP **O Perfil da Escola Brasileira: Um Estudo a Partir dos Dados do SAEB 97.** Brasília, 1999.

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

LAPO, F. R. & BUENO, B. O. **O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com o Trabalho Docente.** Psicologia USP, vol.13, no.2, p.243-276, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério.** Cadernos de Pesquisa, n° 118, p. 65-88, 2003.

LEAL, R. B. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas.** Revista Ibero-Americana de Educação, 2005.

LELIS, I. **O Magistério Como Campo de Contradições.** Contemporaneidade e Educação, v.2, n.2, set. 1997.

\_\_\_\_\_. **Profissão docente: uma rede de histórias.** Revista Brasileira de Educação, n°17, maio-agosto, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Significado da Experiência Escolar para Segmentos das Camadas Médias.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005

LÜDKE, M. & BOING, L. A. **Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes.** Educação e Sociedade, v. 25, n° 89, Campinas set/dez de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Ano 5, nº149, 02 mar 2007. Disponível em [http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed\\_149.htm](http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_149.htm). Acessado em 09/03/2007.

MEDEIROS, V. G. **Clima Escolar: Um Estudo Sociológico de uma Instituição Pública de Excelência**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142, maio de 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *School factors related to quality and equity*. Results from PISA, 2000.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Educação e Sociedade, v. 25, nº 89, Campinas, set/dez de 2004.

PARAÍSO, M. A. **Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006.

PATRÍCIO, P. **São Deuses os Professores? O Segredo dos Professores de Sucesso**. Campinas, SP, Ed. Papyrus, 2005.

PEREIRA, J. E. D. & ALLAIN, L. R. **Considerações acerca do professor-pesquisador: A que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação?** Olhar de Professor. Ponta Grossa, n. 2, vol. 9, 2006.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD 2004. Rio de Janeiro, IBGE, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Educação, identidade e profissão docente**. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. *Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In: VON SIMSON, MORAES, O. (orgs.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo; Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1998.

RAPOSO, M. & MACIEL, D. A. **As Interações Professor-Professor na Co-  
Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola.** Psicologia Teoria e Pesquisa,  
Brasília, Vol. 21 n. 3, pp. 309-317, 2005.

REVEL, J. (org.) **Jogos de escalas: a experiência da microanálise.** Rio de  
Janeiro. Ed. FGV, 1998.

REIS, E. J. F. B, ARAÚJO, T. M, CARVALHO, F. M, BARBALHO, L. SILVA.  
M. O. **Docência e Exaustão Emocional.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.  
27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006

SAMPAIO, M. M. F. & MARIN, A. J. **Precarização do Trabalho Docente e  
seus Efeitos Sobre as Práticas Curriculares.** Educação e Sociedade, v. 25, n°  
89, Campinas, set/dez de 2004.

SILVA, M. **O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar  
na sala de aula.** Revista Brasileira de Educação, n. 30, 2006.

SOUZA, A. N. **Professores, trabalho e mercado.** In. Caderno CRH, vol. 20, n.  
49, janeiro-abril de 2007.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos  
universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos  
professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.  
Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, Ed., Vozes,  
2002.

UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura). **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.** Cadernos de Pesquisa, v.35 n.126, São  
Paulo, set./dez. 2005.

## Anexos

Anexo 1 – Questionário de Aluno

Anexo 2 – Questionário de Professor

Anexo 3 – Questionário de Pais

Anexo 4 – Roteiro de Observação

Anexo 5 – Roteiro de Entrevista com Professores

Anexo 6 – Roteiro de Entrevista com Gestores

Anexo 7 – Árvore de Categorias e Subcategorias de Análise

## Anexo 1 – Questionário de Alunos

## SOCED / PUC - Rio

## QUESTIONÁRIO - ALUNOS

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. <b>EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ JÁ ESTUDOU?</b><br/>         (A) Somente em escola particular.<br/>         (B) Somente em escola pública.<br/>         (C) Em escola pública e em escola particular.</p> <p>2. <b>DESDE A 5ª SÉRIE, QUANTAS VEZES VOCÊ JÁ MUDOU DE ESCOLA?</b><br/>         (A) Nunca mudei de escola.<br/>         (B) Mudei de escola 1 vez.<br/>         (C) Mudei de escola 2 vezes ou mais.</p> | <p>3. <b>VOCÊ JÁ REPETIU DE ANO? QUANTAS VEZES?</b><br/>         (A) Nunca repeti de ano.<br/>         (B) Sim, 1 vez, nesta escola.<br/>         (C) Sim, 1 vez, em outra escola.<br/>         (D) Sim, 2 vezes ou mais.</p> <p>4. <b>COMO VOCÊ COMPARA SUAS NOTAS/ CONCEITOS EM RELAÇÃO A SEUS COLEGAS DE TURMA?</b><br/>         (A) Acima da média.<br/>         (B) Na média.<br/>         (C) Abaixo da média.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**MINHA ESCOLA É UM LOCAL ONDE:** (Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
5. Faço amigos facilmente.	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Fico incomodado / fora de lugar.	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Fico à vontade.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Fico entediado.	(A)	(B)	(C)	(D)

**COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS NESTA ESCOLA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca
9. Os professores têm que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio.	(A)	(B)	(C)
10. Há barulho e desordem na sala de aula.	(A)	(B)	(C)
11. Os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria.	(A)	(B)	(C)
12. Os alunos não prestam atenção ao que o professor fala.	(A)	(B)	(C)

**CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Freqüentemente	Poucas vezes	Nunca
13. Incentivam os alunos a melhorar.	(A)	(B)	(C)
14. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.	(A)	(B)	(C)
15. Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões durante as aulas.	(A)	(B)	(C)
16. Relacionam-se bem com os alunos.	(A)	(B)	(C)

**17. NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ TEVE****PROFESSOR PARTICULAR?**

- (A) Sim.  
 (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 21.

**18. EM QUANTAS MATÉRIAS? \_\_\_\_\_****19. POR QUE VOCÊ PRECISOU DE PROFESSOR PARTICULAR?**

- (A) Achei necessário.  
 (B) Meus pais acharam necessário.  
 (C) Sugestão da escola/professor.

**20. EM QUE CIRCUNSTÂNCIA?**

- (A) O ano inteiro.  
 (B) Só no período de prova.  
 (C) Eventualmente.

**21. INDIQUE O LOCAL QUE VOCÊ UTILIZA, COM MAIS FREQUÊNCIA, PARA ESTUDAR:**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) No meu quarto.  
 (B) Na sala.  
 (C) No escritório.  
 (D) Na sala de televisão.

**EM RELAÇÃO AOS DEVERES DE CASA, VOCÊ:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
22. Faz sem atraso?	(A)	(B)
23. Faz ainda na escola?	(A)	(B)
24. Faz porque valem nota?	(A)	(B)
25. Faz porque os pais obrigam?	(A)	(B)
26. Faz assistindo à televisão?	(A)	(B)

**27. POR SEMANA, QUANTO TEMPO, EM MÉDIA, VOCÊ ESTUDA:**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Entre 1 e 3 horas.  
 (B) Entre 3 e 5 horas.  
 (C) Entre 5 e 8 horas.  
 (D) Mais de 8 horas.

**28. VOCÊ ESTUDA NOS FINAIS DE SEMANA?**

- (A) Quase sempre.  
 (B) Algumas vezes.  
 (C) Nunca.

**NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ FEZ ALGUM DOS CURSOS EXTRACURRICULARES RELACIONADOS ABAIXO:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
29. Língua estrangeira?	(A)	(B)
30. Computação/Informática?	(A)	(B)
31. Esportes (futebol, vôlei, etc.)?	(A)	(B)
32. Dança?	(A)	(B)
33. Música?	(A)	(B)
34. Teatro?	(A)	(B)
35. Fotografia?	(A)	(B)
36. Artesanato/Pintura?	(A)	(B)

**NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ EXERCEU REGULARMENTE ALGUMA ATIVIDADE ARTÍSTICA/CULTURAL RELACIONADA A:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
37. Cinema?	(A)	(B)
38. Teatro?	(A)	(B)
39. Dança?	(A)	(B)
40. Música/Canto?	(A)	(B)
41. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
42. Artes Plásticas?	(A)	(B)

**COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU CONHECIMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
43. Inglês	(A)	(B)	(C)
44. Francês	(A)	(B)	(C)
45. Espanhol	(A)	(B)	(C)
46. Alemão	(A)	(B)	(C)
47. Italiano	(A)	(B)	(C)

**COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	<b>Quase sempre</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>
48. Livros de ficção.	(A)	(B)	(C)
49. Livros de não ficção.	(A)	(B)	(C)
50. Livros de poesia.	(A)	(B)	(C)
51. Jornais.	(A)	(B)	(C)
52. Revistas de informação geral.	(A)	(B)	(C)
53. Revistas em quadrinhos.	(A)	(B)	(C)
54. Sites de Internet.	(A)	(B)	(C)

**55. CITE TRÊS LIVROS QUE VOCÊ LEU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS E GOSTOU BASTANTE:**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

**CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>
56. Só leio o que é necessário.	(A)	(B)	(C)	(D)
57. Ler é uma das minhas diversões preferidas.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Acho difícil ler livros até o fim.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Adoro ir a uma livraria.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Ler é uma perda de tempo.	(A)	(B)	(C)	(D)

**NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE**  
**ATIVIDADES:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
61. Foi a praia?	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Foi a shoppings?	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Foi a parques / praças / áreas públicas de lazer?	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Foi a clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Foi a Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
70. Foi a cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Foi a uma ópera ou a um concerto de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Foi a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Visitou museu?	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Foi à biblioteca fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)

**QUE PROGRAMAS DE TELEVISÃO VOCÊ ASSISTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
78. Jornais e noticiários.	(A)	(B)
79. Entrevistas.	(A)	(B)
80. Documentários.	(A)	(B)
81. Esportes.	(A)	(B)
82. Shows e musicais.	(A)	(B)
83. Filmes e seriados.	(A)	(B)
84. Humor.	(A)	(B)
85. Novelas.	(A)	(B)
86. Programas de auditório.	(A)	(B)

87. CITE TRÊS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ ASSISTE COM MAIS FREQUÊNCIA:

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

88. NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, VOCÊ VIAJOU PARA O EXTERIOR?

(A) Sim.

(B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 90.

89. CITE AS TRÊS ÚLTIMAS VIAGENS:

Para onde?	Em que circunstância?
1)	
2)	
3)	

EM GERAL, COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU OS RESPONSÁVEIS QUE MORAM COM VOCÊ:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
90. Conversam sobre livros com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
91. Conversam sobre filmes com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
92. Conversam sobre programas de TV com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
93. Conversam sobre museus e exposições com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
94. Conversam sobre a continuidade de seus estudos?	(A)	(B)	(C)	(D)
95. Conversam sobre sua futura profissão?	(A)	(B)	(C)	(D)
96. Conversam sobre outros assuntos com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
97. Almoçam ou jantam com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
98. Ouvem música com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
99. Conversam com seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
100. Conversam com os pais ou responsáveis de seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
101. Levam seus amigos nos programas que fazem com você?	(A)	(B)	(C)	(D)

**QUEM MORA NA SUA CASA COM VOCÊ?**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>102.</b> Avó(s) e/ou avô(s)?	(A)	(B)
Mãe ou outra mulher responsável por você (companheira do pai ou madrasta ou mãe de criação)?	(A)	(B)
Pai ou outro homem responsável por você (companheiro da mãe ou padrasto ou pai de criação)?	(A)	(B)
Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação?	(A)	(B)
<b>103.</b> Outras pessoas?	(A)	(B)

**104. QUANTOS IRMÃOS VOCÊ TEM:** \_\_\_\_\_

(Meio-irmãs(ãos) ou irmãs(ãos) de criação também devem ser considerados como irmãos e irmãs)

**QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NO SEU QUARTO?**

(Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

<b>ITENS</b>	<b>QUANTOS?</b>			
<b>105.</b> Mesa de estudo?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>106.</b> Televisão?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>107.</b> Vídeo cassete?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>108.</b> DVD?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>109.</b> Telefone?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>110.</b> Computador?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>111.</b> Programas educativos ( <i>software</i> ) de computador?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>112.</b> Aparelho de som?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
<b>113.</b> Instrumento musical?	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

**114. QUAL É O SEU SEXO?**

(A) masculino.

(B) feminino.

**115. EM QUE ANO VOCÊ NASCEU?** \_\_\_\_\_**116. EM QUE BAIRRO VOCÊ RESIDE?** \_\_\_\_\_

## Anexo 2 – Questionário de Professores

## SOCED / PUC - Rio

## QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Sempre que a questão mencionar ALUNOS, considere aqueles que se encontram na 8ª série desta escola.

1. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL SUPERIOR?**  
 (A) Há cinco anos ou menos.  
 (B) De 6 a 15 anos.  
 (C) De 16 a 25 anos.  
 (D) Há mais de 25 anos.
2. **INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. **ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:**  
 (Marque apenas UMA opção)  
 (A) Superior.  
 (B) Especialização (mínimo de 360 horas).  
 (C) Mestrado.  
 (D) Doutorado.
4. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É PROFESSOR(A)?**  
 (A) Há cinco anos ou menos.  
 (B) De 6 a 15 anos.  
 (C) De 16 a 25 anos.  
 (D) Há mais de 25 anos.
5. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?**  
 (A) Há cinco anos ou menos.  
 (B) De 6 a 15 anos.  
 (C) De 16 a 25 anos.  
 (D) Há mais de 25 anos.
6. **EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?**  
 (A) Em apenas uma.  
 (B) Em duas escolas.  
 (C) Em três escolas.  
 (D) Em quatro escolas ou mais.
7. **QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE AULAS POR SEMANA?**  
 (A) Até 10 horas-aula.  
 (B) Até 20 horas-aula.  
 (C) Até 30 horas-aula.  
 (D) Até 40 horas-aula.  
 (E) Mais de 40 horas-aula.
8. **VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU NA REDE PÚBLICA?**  
 (A) Sim.  
 (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 10.
9. **EM QUAL TIPO?** (Considere o maior tempo de atuação)  
 (Marque apenas UMA opção)  
 (A) Rede Municipal.  
 (B) Rede Estadual.  
 (C) CAPs / CEFETs / Colégio Pedro II
10. **PARA VOCÊ, ESTA ESCOLA SE DIFERENCIA DAS DEMAIS EM QUE VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU, PRINCIPALMENTE, EM QUE ASPECTOS?**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
11. **NA SUA OPINIÃO, O PAPEL FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA É:**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
12. **COMO VOCÊ CARACTERIZA OS SEUS ALUNOS, NESTA ESCOLA, SE COMPARADOS COM OS ALUNOS DE OUTRAS ESCOLAS?**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS NESTA ESCOLA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca
13. Os alunos demoram muito tempo para fazer silêncio no início da aula.	(A)	(B)	(C)
14. Os alunos entregam os trabalhos no prazo.	(A)	(B)	(C)
15. Os alunos têm dificuldade em prestar atenção.	(A)	(B)	(C)
16. Os alunos preocupam-se em entender a matéria.	(A)	(B)	(C)
17. São bagunceiros.	(A)	(B)	(C)
18. Os alunos procuram você quando precisam de ajuda extra.	(A)	(B)	(C)

**INDIQUE QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE MELHOR REPRESENTAM O PERFIL DE SEUS ALUNOS DESTA ESCOLA:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
19. Estudiosos.	(A)	(B)
20. Educados.	(A)	(B)
21. Críticos.	(A)	(B)
22. Arrogantes.	(A)	(B)
23. Agitados.	(A)	(B)
24. Desligados.	(A)	(B)

**25. QUAL É A ATITUDE MAIS FREQUENTE DAS FAMÍLIAS DE SEUS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE DOS FILHOS?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Presente.  
 (B) Presente em excesso.  
 (C) Presente somente nas situações de crise.  
 (D) Ausente.

**INDIQUE COMO VOCÊ CARACTERIZA A MAIORIA DAS FAMÍLIAS DE SEUS ALUNOS COMO PERTENCENTES À ELITE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
26. Econômica.	(A)	(B)
27. Acadêmica.	(A)	(B)
28. Cultural/artística.	(A)	(B)
29. Política.	(A)	(B)
30. Profissional.	(A)	(B)
31. Outra. Qual?	(A)	(B)

**32. VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA DE ELITE?**

- (A) Sim.  
 (B) Não.

**33. POR QUÊ?**


---



---



---



---



---

**NESTA ESCOLA, QUANTOS DE SEUS COLEGAS PROFESSORES:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	A maioria	Alguns	Nenhum
34. Estão comprometidos com que todos os alunos aprendam?	(A)	(B)	(C)
35. Assumem a responsabilidade de melhorar a escola?	(A)	(B)	(C)
36. Sentem-se responsáveis pelos resultados dos alunos?	(A)	(B)	(C)

**OS ITENS ABAIXO APRESENTAM UMA RELAÇÃO DE ALGUNS RECURSOS PEDAGÓGICOS. INDIQUE SE VOCÊ OS UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Sim, utilizo	Não utilizo porque a escola não tem	Não utilizo
37. Vídeo?	(A)	(B)	(C)
38. Filmes?	(A)	(B)	(C)
39. Livros de literatura?	(A)	(B)	(C)
40. Visita a museus ou instituições culturais afins?	(A)	(B)	(C)
41. Teatro?	(A)	(B)	(C)
42. Música?	(A)	(B)	(C)
43. Jornais/Revistas informativas?	(A)	(B)	(C)
44. Revistas de divulgação científica?	(A)	(B)	(C)
45. Retroprojektor/Projektor Multimídia?	(A)	(B)	(C)
46. Computador para uso dos alunos?	(A)	(B)	(C)
47. Internet para uso dos alunos?	(A)	(B)	(C)
48. Viagens/Intercâmbio?	(A)	(B)	(C)

**QUAL É O SEU CONHECIMENTO DE LINGUA ESTRANGEIRA:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
49. Inglês	(A)	(B)	(C)
50. Francês	(A)	(B)	(C)
51. Espanhol	(A)	(B)	(C)
52. Alemão	(A)	(B)	(C)
53. Italiano	(A)	(B)	(C)

**INDIQUE OS JORNAIS QUE VOCÊ LÊ REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
54. O Globo?	(A)	(B)
55. Jornal do Brasil?	(A)	(B)
56. Extra?	(A)	(B)
57. O Dia?	(A)	(B)
58. Folha de São Paulo?	(A)	(B)
59. Estado de São Paulo?	(A)	(B)
60. Jornal do Comércio?	(A)	(B)
61. Valor Econômico?	(A)	(B)
62. Gazeta Mercantil?	(A)	(B)
63. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

**INDIQUE AS REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL QUE VOCÊ LÊ REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
64. Veja?	(A)	(B)
65. Isto é?	(A)	(B)
66. Exame?	(A)	(B)
67. Época?	(A)	(B)
68. Carta Capital?	(A)	(B)
69. Outra. Qual? _____	(A)	(B)

**INDIQUE OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ ASSISTE REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
70. Jornais e Noticiários?	(A)	(B)
71. Filmes ou seriados?	(A)	(B)
72. Programas de auditório?	(A)	(B)
73. Documentários?	(A)	(B)
74. Shows e Músicas?	(A)	(B)
75. Esportes?	(A)	(B)
76. Novelas?	(A)	(B)
77. Humor?	(A)	(B)
78. Entrevistas?	(A)	(B)
79. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

**NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
80. Foi a praia?	(A)	(B)	(C)	(D)
81. Foi a shoppings?	(A)	(B)	(C)	(D)
82. Foi a parques / praças / áreas públicas de lazer?	(A)	(B)	(C)	(D)
83. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
84. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
85. Foi a clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
86. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
87. Foi a Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso	(A)	(B)	(C)	(D)
88. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
89. Foi a cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
90. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
91. Foi a uma ópera ou a um concerto de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
92. Foi a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
93. Visitou museu?	(A)	(B)	(C)	(D)
94. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
95. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)

**96. NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, VOCÊ VIAJOU PARA O EXTERIOR?**

- (A) Sim.  
 (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 98.

**97. CITE AS TRÊS ÚLTIMAS VIAGENS:**

Para onde?	Em que circunstância?
1)	
2)	
3)	

**98. QUAL É O SEU SALÁRIO BRUTO TOTAL (COM ADICIONAIS SE HOVER) COMO PROFESSOR(A)?**

- (A) De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00.  
 (B) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.  
 (C) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.  
 (D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00.  
 (E) Mais de R\$ 4.400,00.

**99. EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO DOS PROFESSORES, SEU SALÁRIO ESTÁ:**

- (A) Acima da média.  
 (B) Na média.  
 (C) Abaixo da média.

**100. QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?**

- (A) De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00.  
 (B) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.  
 (C) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.  
 (D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00.  
 (E) De R\$ 4.401,00 a R\$ 6.000,00.  
 (F) De R\$ 6.001,00 a R\$ 7.000,00.  
 (G) De R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00.  
 (H) Mais de R\$ 8.000,00.

**101. QUAL É O SEU SEXO:**

- (A) masculino.  
 (B) feminino.

**102. QUAL É A SUA IDADE:**

- (A) até 24 anos.  
 (B) De 25 a 29 anos.  
 (C) De 30 a 39 anos.  
 (D) De 40 a 49 anos.  
 (E) 50 anos ou mais.

## Anexo 3 – Questionário de Pais

## SOCED / PUC - Rio

## QUESTIONÁRIO - PAIS

- Sempre que a questão mencionar filho(a), considere aquele que se encontra na 8ª série.
- Considere sempre a estrutura familiar presente na casa na qual mora o(a) aluno(a) da 8ª série.

103. QUAL É A SUA RELAÇÃO DE PARENTESCO?

- (A) Pai.
- (B) Mãe.
- (C) Companheiro da mãe ou padrasto.
- (D) Companheira do pai ou madrasta.

104. NÚMERO DE CRIANÇAS NA CASA:

(Considere irmãs(ãos), meio-irmãs(ãos) ou irmãs(ãos) de criação)

- (A) Apenas uma.
- (B) Duas.
- (C) Três.
- (D) Quatro.
- (E) Cinco ou mais.

105. QUANTAS PESSOAS MORAM COM O(A) ALUNO(A)?

- (A) Mais 1 pessoa.
- (B) Mais 2 pessoas.
- (C) Mais 3 a 5 pessoas.
- (D) Mais 6 a 8 pessoas.
- (E) Mais de 8 pessoas.

106. QUAL É A SUA SITUAÇÃO ATUAL?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Divorciado(a) ou separado(a).
- (C) Viúvo(a).
- (D) Casado(a).
- (E) União consensual.

107. VOCÊ TEVE ALGUMA UNIÃO ANTERIOR A ATUAL?

- (A) Não.
- (B) Sim, sem filhos.
- (C) Sim, com filhos.

108. E O SEU CÔNJUGE?

- (A) Não.
- (B) Sim, sem filhos.
- (C) Sim, com filhos.

109. ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Ensino médio.
- (B) Ensino superior.

(C) Especialização (mínimo de 360 horas).

- (D) Mestrado.
- (E) Doutorado.

110. CASO TENHA FEITO CURSO SUPERIOR, INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO ELE CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

\_\_\_\_\_

111. ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Ensino médio.
- (B) Ensino superior.
- (C) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (D) Mestrado.
- (E) Doutorado.

112. INDIQUE EM QUAL INSTITUIÇÃO ELA CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

113. QUAL É A PROFISSÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

114. QUAL É A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

115. QUAL É A PROFISSÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

116. QUAL É A PRINCIPAL OCUPAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**QUAL É O CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) DO(A) ALUNO(A):**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
117. Inglês	(A)	(B)	(C)
118. Francês	(A)	(B)	(C)
119. Espanhol	(A)	(B)	(C)
120. Alemão	(A)	(B)	(C)
121. Italiano	(A)	(B)	(C)

**QUAL É O CONHECIMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) DO(A) ALUNO(A):**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Bom	Razoável	Fraco
122. Inglês	(A)	(B)	(C)
123. Francês	(A)	(B)	(C)
124. Espanhol	(A)	(B)	(C)
125. Alemão	(A)	(B)	(C)
126. Italiano	(A)	(B)	(C)

**127. QUAL É A ORIENTAÇÃO RELIGIOSA DA FAMÍLIA?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Nenhuma.
- (B) Católica.
- (C) Evangélica.
- (D) Judaica.
- (E) Espírita.
- (F) Budista.
- (G) Outra. Indique:

INDIQUE AS RAZÕES QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DESTA ESCOLA:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
128. Métodos de ensino.	(A)	(B)
129. Fica perto de casa.	(A)	(B)
130. É uma escola de prestígio.	(A)	(B)
131. Oferece boa formação cultural.	(A)	(B)
132. Pelas relações sociais.	(A)	(B)
133. Boa aprovação no vestibular.	(A)	(B)

134. Garante o aprendizado de outra língua. (A) (B)

135. Parceira na educação do filho(a). (A) (B)

136. Recomendação de amigos. (A) (B)

NA SUA OPINIÃO, CABE À ESCOLA PROPICIAR QUE SEU(SUA) FILHO(A):  
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

**SIM NÃO**

(C) 137. Tenha sucesso acadêmico. (A) (B)

138. Aprenda o valor do esforço. (A) (B)

139. Seja capaz de ter objetivos. (A) (B)

140. Seja feliz. (A) (B)

141. Adquirir senso crítico. (A) (B)

142. Aprenda a respeitar regras. (A) (B)

143. Tenha boa formação cultural. (A) (B)

**144. COMO SE CARACTERIZA A PARTICIPAÇÃO DO PAI (OU COMPANHEIRO DA MÃE) NA VIDA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A):**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Não se envolve.
- (B) Mantém-se informado.
- (C) Auxilia no plano material.
- (D) Auxilia nas tarefas escolares.
- (E) Auxilia integralmente.

**145. COMO SE CARACTERIZA A PARTICIPAÇÃO DA MÃE (OU COMPANHEIRA DO PAI) NA VIDA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A):**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Não se envolve.
- (B) Mantém-se informado.
- (C) Auxilia no plano material.
- (D) Auxilia nas tarefas escolares.
- (E) Auxilia integralmente.

**146. EM RELAÇÃO AS TAREFAS ESCOLARES DE SEU (SUA) FILHO(A), VOCÊ:**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Deixa que ele(a) se responsabilize inteiramente.
- (B) Só interfere quando ele(a) pede ajuda.

- (C) Acompanha os trabalhos mesmo quando ele(a) não pede ajuda.  
 (D) Sabe como vai, mas não acompanha no dia-a-dia.  
 (E) Delega o acompanhamento a outra pessoa.

**VOCÊ(S) CONHECE(M) AS SEGUINTESS PESSOAS:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	SIM	POUCO	NÃO
147. Os colegas da escola de seu(sua) filho(a).	(A)	(B)	(C)
148. Os pais dos colegas.	(A)	(B)	(C)
149. Os professores.	(A)	(B)	(C)
150. Os coordenadores.	(A)	(B)	(C)
151. O diretor.	(A)	(B)	(C)

152. **EM QUE OCASIÕES PELO MENOS UM DOS PAIS COSTUMA IR A ESCOLA DO(A) FILHO(A)?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Quando somos convocados individualmente.  
 (B) Quando algo nos incomoda.  
 (C) Nas festas e ocasiões especiais.  
 (D) Em reuniões de pais.

153. **QUAL É A PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE SEU (SUA) FILHO(A)?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Pais do filho(a).  
 (B) Próprio filho(a).  
 (C) Boletim escolar.  
 (D) Reunião de pais.  
 (E) Professores do(a) filho(a).

154. **COMO VOCÊ REAGE QUANDO OS RESULTADOS ESCOLARES DE SEU (SUA) FILHO(A) NÃO SÃO BONS?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Meu filho(a) não tem resultados ruins.  
 (B) Impõe sanções.  
 (C) Questiona a escola.  
 (D) Oferece incentivos materiais.  
 (E) Oferece apoio nos estudos.  
 (F) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

155. **SEU (SUA) FILHO(A) RECEBE BOLSA DE ESTUDOS OU DESCONTOS NA MENSALIDADE?**

- (A) Sim.  
 (B) Não.

156. **QUANTO VOCÊ GASTA POR MÊS, EM MÉDIA, COM A EDUCAÇÃO DE SEU (SUA) FILHO(A)?**

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Até 5% do orçamento familiar.  
 (B) De 6% a 10%.  
 (C) De 11% a 15%.  
 (D) De 16% a 20%.  
 (E) Mais de 20%.

157. **A ESCOLARIZAÇÃO DE SEU (SUA) FILHO(A) IMPÕE SACRIFÍCIOS À FAMÍLIA?**

- (A) Sim.  
 (B) Não.

**VOCÊ SE DEDICA A ALGUMA OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA PROFISSIONAL NAS SEGUINTESS ÁREAS:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
158. Esportes?	(A)	(B)
159. Dança?	(A)	(B)
160. Música/Canto?	(A)	(B)
161. Cinema/Teatro?	(A)	(B)
162. Artes Plásticas?	(A)	(B)
163. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
164. Fotografia/Pintura?	(A)	(B)
165. Filantropia/Voluntarismo?	(A)	(B)
166. Paisagismo/Decoração?	(A)	(B)
167. Culinária/Enologia?	(A)	(B)
168. Outra. Qual? _____	(A)	(B)

**INDIQUE OS JORNAIS QUE VOCÊ(S) LÊ(EM) REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
169. O Globo?	(A)	(B)
170. Jornal do Brasil?	(A)	(B)
171. Extra?	(A)	(B)
172. O Dia?	(A)	(B)
173. Folha de São Paulo?	(A)	(B)
174. Estado de São Paulo?	(A)	(B)
175. Jornal do Comércio?	(A)	(B)
176. Valor Econômico?	(A)	(B)
177. Gazeta Mercantil?	(A)	(B)
178. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

**INDIQUE AS REVISTAS DE INFORMAÇÃO GERAL QUE VOCÊ(S) LÊ(EM) REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
179. Veja?	(A)	(B)
180. Isto é?	(A)	(B)
181. Exame?	(A)	(B)
182. Época?	(A)	(B)
183. Carta Capital?	(A)	(B)
184. Outra. Qual? _____	(A)	(B)

**INDIQUE OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ(S) ASSIS(TE)M REGULARMENTE:**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
185. Jornais e Noticiários?	(A)	(B)
186. Filmes ou seriados?	(A)	(B)
187. Programas de auditório?	(A)	(B)
188. Documentários?	(A)	(B)

189. Shows e Músicas?	(A)	(B)
190. Esportes?	(A)	(B)
191. Novelas?	(A)	(B)
192. Humor?	(A)	(B)
193. Entrevistas?	(A)	(B)
194. Outro. Qual? _____	(A)	(B)

**195. NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS, VOCÊ(S) VIAJOU(ARAM) PARA O EXTERIOR?**

(A) Sim.

(B) Não → PASSE PARA A QUESTÃO 95.

**196. CITE AS TRÊS ÚLTIMAS VIAGENS:**

Para onde?	Em que circunstância?
1)	
2)	
3)	

**NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:**

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
197. Foi a praia?	(A)	(B)	(C)	(D)
198. Foi a shoppings?	(A)	(B)	(C)	(D)
199. Foi a parques / praças / áreas públicas de lazer?	(A)	(B)	(C)	(D)
200. Foi a festas / casa de amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
201. Foi a bares e restaurantes?	(A)	(B)	(C)	(D)
202. Foi a clubes?	(A)	(B)	(C)	(D)
203. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)
204. Foi a Igrejas (ou outros templos) / Grupo religioso	(A)	(B)	(C)	(D)
205. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
206. Foi a cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
207. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
208. Foi a uma ópera ou a um concerto de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
209. Foi a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
210. Visitou museu?	(A)	(B)	(C)	(D)
211. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
212. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)

**QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA?**

(Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

ITENS	QUANTOS?			
213. Banheiro.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
214. Quarto.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
215. Televisão.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
216. Videocassete.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
217. DVD.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
218. Aparelho de som.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
219. Computador.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
220. Telefone fixo.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
221. Telefone celular.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
222. Freezer.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
223. Máquina de lavar louça.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
224. Automóvel.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

**225. QUAL É A CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO DE SEU DOMICÍLIO?**

- (A) Alugado.
- (B) Próprio em aquisição.
- (C) Próprio já pago.
- (D) Cedido.
- (E) Próprio obtido por herança.

**226. QUANTOS EMPREGADOS DOMÉSTICOS TRABALHAM EM SUA CASA TODOS OS DIAS ÚTEIS?**

\_\_\_\_\_

**227. QUAL É A RENDA MENSAL BRUTA, INCLUÍDO TODAS AS FONTES DE RENDA DE QUEM RESIDE NO DOMICÍLIO:**

- (A) Até R\$ 2.000,00.
- (B) Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 5.000,00.
- (C) Entre R\$ 5.000,00 e R\$ 8.000,00.
- (D) Entre R\$ 8.000,00 e R\$ 12.000,00.
- (E) Entre R\$ 12.000,00 e R\$ 16.000,00.
- (F) Acima de R\$ 16.000,00.

## Anexo 4 - Roteiro de Observação de Campo

### **Aspectos externos à sala de aula**

- Acompanhar os alunos até a sala (horário de entrada);
- Observar (por volta de 10h) a movimentação em torno das salas de aula das 8<sup>as</sup> séries;
- Observar os corredores dos demais andares;
- Observar a movimentação de saída para o recreio;
- Observar a movimentação das 8<sup>a</sup> séries de volta para salas após o recreio;
- Observar a movimentação da saída das 8<sup>as</sup> séries após o término do turno da manhã.
- Observar o espaço físico, a movimentação e utilização do mesmo (descrição minuciosa dos espaços).

### **Aspectos a serem observados dentro da sala de aula**

- A organização que o professor faz do conteúdo a ser trabalhado na aula e como o apresenta - didática do professor:
  - Há uma ênfase na estrutura?
  - São propostos ou corrigidos exercícios?
  - Qual o padrão da linguagem para explicar os conteúdos?
  - Há registros no quadro?
  - Uso de material didático?
  - Articulação com outros conteúdos?
- Dinâmica das relações professor X alunos; e alunos X alunos.

### **OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS COLETIVOS**

- a) Conselhos de classe;
- b) Reuniões de professores por série e matéria;

## Anexo 5 – Roteiro de Entrevista com Professores

- Trajetória escolar, origem...(é do Rio?) por que tipo de instituições passou? Onde se formou? Em que se formou? Tem pós-graduação?
- Trajetória profissional: quando começou a trabalhar, onde trabalhou? Fez o que? Quando e como começou a trabalhar nessa escola?
- Onde mais trabalha atualmente?
- Tem filhos? Estudam na escola? Se não tem, gostaria que seus filhos estudassem?
- Poderia diferenciar esta escola das demais? Aspectos:
  - ✓ Linguagem usada com os alunos;
  - ✓ Uso do tempo em sala de aula;
  - ✓ Relação com os colegas professores;
  - ✓ Relação com equipe pedagógica e direção;
  - ✓ Relação com os alunos: diferenças entre os alunos;
  - ✓ Relação de ensino aprendizagem (comportamento dos alunos, hábitos de estudo, atenção a aula...)
  - ✓ Relação com a família dos alunos;
  - ✓ Como lida em situações de fracasso? Como a escola lida?
- Já exerceu outra função nesta escola?
- Você adotou algum livro didático? Que material prefere? Quais são os critérios para essa escolha?
- Como é feito o planejamento das aulas?
- Você tem autonomia para fazê-lo?
- Qual a sua percepção das diferentes turmas?
- Qual a sua percepção sobre a relação entre os pais dos alunos e esta escola?
- Sempre foi assim? O que mudou?
- Atribui o sucesso desses alunos a que?
- Resumiria um pouco a identidade, a imagem da escola?
- Avaliação sobre a pesquisa do SOCED e sobre as observações das pesquisadoras.

## Anexo 6 – Roteiro de Entrevista Com Gestores

- **Trajetória pessoal e profissional na instituição** – cargos e funções exercidas – processos de escolha de gestores e demais cargos administrativo-pedagógicos - experiências anteriores como gestor.
- **Descrição do cotidiano do gestor na escola:** atividades regulares (com professores, pessoal técnico, etc.), atividades com beneficiários (pais, alunos), atividades com a instituição mantenedora – ações X eventuais problemas (disciplina, desempenho, reclamações dos pais, etc.) na escola.
- **Gestão Pedagógica:** atuação junto a professores e técnicos relacionados a atividades de ensino-aprendizagem.
- **Relações com ambiente externo:** outras escolas, redes específicas e sindicatos, mídia.
- **Escola X “mercado” escolar** – o que diferencia imagem, valores, proposta pedagógica, equipe, famílias, alunos, valores, história, etc.

## **Anexo 7 – Árvore de Categorias e Subcategorias de Análise**

### **1. Institucionalidades Educativas**

- - Reputação da Escola
- - Política de Gestão
- - Política de RH da Escola
- - Coesão Institucional

### **2. Corpo Docente e Práticas Pedagógicas**

- - Relação Entre Pares
- - Rotina
- - Didática
- - Planejamento
- - Trajetória Escolar e Profissional
- - Avaliação
- - Relação com a Coordenação

### **3. Relação Escola-Família**

- -Percepção Sobre os Alunos
  - Conselho de Classe
- -Percepção Sobre a Família

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)