



O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO EM UMA REDE PRIVADA DE ENSINO: FORMAÇÃO, CARREIRA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE EXERCISE OF THE MAGISTRY IN A PRIVATE EDUCATION NETWORK: TRAINING, CAREER AND PEDAGOGICAL PRACTICES

Isabel Lelis

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Angela Cristina Fortes Iorio

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro -PUC-RIO

Resumo

Este texto analisa o trabalho de professores de escolas privadas de uma rede que atende a setores populares e à “nova classe média”. O artigo estrutura-se nos eixos: a cultura institucional destas escolas e a centralidade do sistema apostilado de ensino, procurando compreender as relações entre a formação, carreira e autonomia dos docentes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e sites, além da aplicação de questionários aos professores, alunos e pais. Destaca-se a interlocução teórica com autores os Dubet, Dubar, Bourdieu, Lantheume. Conclui-se que a falta de uma formação continuada consistente e de autonomia profissional pode justificar as práticas e comportamentos do corpo docente de adesão às regras institucionais impostas. Constata-se, ainda, um desassossego permanente em relação ao trabalho realizado.

Palavras-chaves: Professores; Escolas privadas de rede; Autonomia.

ABSTRACT

This text analyses the work of private school teachers in a network that serves the popular sectors and the "new middle class". The article is structured in topics: the institutional culture of these schools and the centrality of the apostille teaching system, trying to understand the relationships between the training, career and autonomy of the teachers. Semi-structured interviews, document and site analysis were carried out, as well as the application of questionnaires to teachers, students and parents. We highlight the theoretical interlocution with authors such as Dubet, Dubar, Bourdieu, Lantheume. It is concluded that the lack of a consistent continuous training and professional autonomy can justify the practices and behaviors of the faculty of adherence to the institutional rules imposed. There is also a permanent unrest in relation to their work.

Keywords: Teachers; Private Network Schools; Autonomy.



Introdução

Este texto tem o objetivo de analisar o trabalho de professores de nono ano do ensino fundamental de escolas privadas de uma rede, frequentada por setores populares e pela “nova classe média”.

Esse tipo de instituição parece ter se expandido na zona norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro, nas últimas décadas, como alternativa à crise do sistema público de ensino, valendo-se inclusive da falência de pequenas escolas privadas. Atende a um público heterogêneo e cobra mensalidades diferenciadas, adaptando-se ao perfil econômico da clientela que atende. Os salários dos professores são regidos pelos patamares do Sindicato, ficando na maioria das vezes dentro do piso mínimo. A expressão "escolas privadas de rede" foi cunhada por Wanderlei Quedo, então presidente do SINPRO- Rio em 2011, para designar este conjunto de instituições de ensino.

A chamada “nova classe média” estrutura-se pela ascensão econômica de extratos mais baixos das camadas médias e setores populares. São famílias que estudaram em escolas públicas, algumas cursaram universidades privadas, são na maioria trabalhadores ou pequenos empresários, com jornadas de trabalho, longas e pouco tempo para lazer. Objetivam melhores condições de vida, privilegiando a aquisição de bens de consumo, mas os capitais econômico e cultural são restritos e limitados (SOUZA, 2011).

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



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

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

Do ponto de vista das ferramentas metodológicas recorreremos às entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, sites oficiais da rede, e questionários aplicados aos professores, alunos e pais. Foram realizadas entrevistas com o proprietário da rede, a supervisora pedagógica, a direção das duas escolas e suas respectivas coordenadoras por segmento do ensino, em um total de oito entrevistas. A aplicação de questionários foi realizada com todos os professores da quinta e nona série do ensino fundamental (total de 34), seguidos pelos pais de alunos da quinta e nona série (total de 133) e os próprios alunos da nona série (total de 103). E, ainda, a aplicação de questionários e entrevistas com as oito professoras investigadas por Iório (2012) para a dissertação de mestrado.



Do ponto de vista da interlocução teórica alguns autores foram muito importantes no diálogo com os dados provenientes do trabalho de campo como Dubet (2002); Dubar (1999) Bourdieu (2006), Lantheume (2011) entre outros de igual importância.

O artigo está estruturado em torno de alguns eixos que foram se constituindo em categorias de análise para a compreensão desse universo tão pouco explorado na produção acadêmica mais contemporânea: escolas privadas de rede. Ao longo do processo de análise e interpretação, a cultura institucional das escolas passou a ser um elemento importante para o entendimento do que ocorre no interior desse tipo de estabelecimento de ensino. Mas, também, a formação (inicial e continuada), a constituição de uma “carreira” de professor, a centralidade do sistema apostilado de ensino e o impacto sobre a autonomia dos docentes.

A cultura institucional das escolas investigadas

Em entrevista a Fanny Salane, Lise Demailly (2013), pesquisadora voltada para o estudo da crise das identidades profissionais e da desprofissionalização dos especialistas em educação, inicia sua fala chamando a atenção para a importância do ponto de vista do estabelecimento para a compreensão das tensões entre a profissão e a organização uma vez que “a diversidade de estabelecimentos e a existência de “sistemas locais de legitimidade” nos ajudam a entender determinada prática de ensino em sentido amplo, relações pedagógicas, métodos” (p. 116). Essa descoberta ajudou-a a perceber o declínio de propriedades que teriam os professores, vistas como universais. Foi com esse espírito assinalado por Salane (2013) que iniciamos esta seção com vistas a mapear o ponto de vista das escolas na rede estudada, sua missão institucional presente em inúmeras ações, regras e valores.

Valendo-nos das entrevistas com os gestores e da observação do clima dos estabelecimentos de ensino visitados foi possível apreender que se trata de uma instituição



que se apresenta com uma forte identidade, apoiada em uma política de resultados com vistas à aprovação de seus alunos no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). São escolas que se distinguem nos bairros onde estão localizadas, inclusive pela arquitetura planejada (LELIS E MESQUITA, 2014).

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

Estas escolas têm nas famílias uma referência importante. Para tanto, oferecem bolsas de estudo aos estudantes mais desfavorecidos, incluindo gratuidade completa a alunos atletas que se sobressaem nos esportes. Do ponto de vista pedagógico, utilizam-se de sistemas apostilados de ensino, comprados de uma grande empresa educacional brasileira com presença em outros países do mundo. Esse recurso didático tem como objetivo a padronização do trabalho pedagógico e representa forte regulação sobre as práticas pedagógicas de seu corpo docente. O sistema apostilado, modificado anualmente pela referida empresa educacional, é constituído de manuais pedagógicos para alunos e professores. Para Garcia e Adrão (2010) o sistema apostilado de ensino anunciado pode ser definido como:

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



didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos. O termo sistema pressupõe uma opção coordenada e integrada de partes (p. 191).

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

Segundo dados da investigação realizada por Iório (2012), as professoras são premiadas pelo número de acessos ao *portal online*¹. A professora que mais utiliza o portal tem seu nome estampado num pôster exposto no quadro de avisos da sala dos professores, com sua foto e a quantidade de vezes de acessos naquele mês. No mês de setembro do ano de 2011, lia-se a frase: “Campeã de acessos ao Portal – 3.000 acessos”. Logo abaixo, o *ranking* com a classificação das demais professoras, em ordem decrescente.

O planejamento didático é anual e elaborado pelas coordenadoras pedagógicas de todas as escolas, que controlam diariamente as atividades desenvolvidas pelos docentes, a aplicação e o uso dos manuais pedagógicos. Esse planejamento é extremamente detalhado, semanalmente supervisionado e diariamente submetido ao acompanhamento das coordenadoras e supervisoras em termos de transmissão de conteúdos, estratégias didáticas, elaboração de provas de desempenho aplicadas bimensalmente.

Diante desse modelo institucional de coordenação pedagógica, são significativas as falas de duas professoras entrevistadas por Iório (2012):

¹ Neste portal, na internet, a professora acessa todos os projetos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos durante o mês. A professora precisa acompanhar e avaliar a participação dos alunos diariamente. O número de acessos ao Portal define o comprometimento da professora com o projeto.



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

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

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

Os professores: formação e carreira

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

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



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

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

Com relação à formação inicial verificamos que dos trinta e quatro (34) professores pesquisados apenas seis (6) obtiveram seu diploma de curso superior em instituições públicas e um (1) professor em uma universidade privada de prestígio, cujos diplomas têm alto valor simbólico. Os demais, vinte e quatro (24), obtiveram suas certificações em escolas privadas isoladas, localizadas no subúrbio carioca e de pouca visibilidade acadêmica e três (3) professores não responderam a questão sobre o tipo de instituição superior formadora (tabela1).

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

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

Fonte:Elaborada pelos autores

Observando também os dados relativos aos cursos de especialização, notamos que oito (8) professores realizaram Pós-Graduação *Lato Sensu* também em instituições privadas de ensino superior de baixo prestígio acadêmico. Esse tipo de instituição



representa uma parcela de escolas privadas isoladas de ensino superior que se vale do fato de atender a setores das camadas populares, seja através da concessão de bolsas de estudo via política do FIES, seja através da cobrança de mensalidades baixas acessíveis à clientela de baixo poder aquisitivo que recebe. Nessa direção caberia pensar se a formação inicial nesse quadro de massificação do ensino superior tem proporcionado uma sólida formação do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos e a necessária instrumentalização técnica.

Em relação à formação continuada, as respostas também foram sugestivas. Há uma divergência entre os respondentes sobre o que reconhecem como formação continuada. Se, por um lado, onze professores dos trinta e quatro (34) identificaram que a escola não promove formação continuada em serviço, por outro lado, vinte e dois (22) professores afirmaram que consideram a existência de grandes treinamentos realizados de forma semestral/anual como uma prática de formação em serviço.

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

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



o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010 apud JEDLICKI E PINO, 2010, p.400).

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

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

O primeiro fator relaciona-se à **permanência dos professores na rede**. Uma parcela dos docentes iniciou sua carreira nesta instituição e permanece atuando por mais de dez anos, principalmente os professores das séries iniciais. Cerca de trinta e um (31) professores que compõem o corpo docente das duas escolas investigadas prestaram



concursos públicos para lecionar na rede estadual ou municipal, mas a maioria não foi aprovada (tabela2). Observando os dados obtidos nos questionários, verificamos que dezoito professores afirmaram trabalhar ou ter trabalhado na rede pública, mas não temos elementos suficientes sobre a natureza da atividade dessa experiência, se ocorreu como serviço temporário ou por aprovação em concurso.

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

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

Fonte:Elaborada pelos autores

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

O sentimento é o de que o grupo que permaneceu na instituição aderiu à proposta pedagógica da rede o que não significa necessariamente uma aceitação às condições da rede de ensino. Será que a permanência nesse tipo de instituição não poderia representar a falta de alternativas de busca por estabelecimentos de ensino de maior prestígio entre as escolas privadas? O fato de não deter elevado capital acadêmico, informacional (expresso no nível socioeconômico, tipo de instituição onde obteve um diploma), não dificultaria um trabalho mais autoral? Permanecer em uma instituição altamente centralizadora expressaria a *escolha do possível* na perspectiva de Bourdieu (2006, p. 47) e não uma opção deliberada. Para esse autor, “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidades de desejar o impossível”.



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

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

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

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

Diante da crítica às deficiências do curso de Pedagogia como instância de formação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental, a rede justifica a adoção de um sistema apostilado de ensino como prática compensatória diante da precária formação inicial dos docentes mais novos. A esse respeito, deve ser destacada a crítica à formação de professores muito presente entre gestores das redes públicas como



justificativa para a adoção de materiais pedagógicos apostilados em substituição ao livro didático.

A centralidade do sistema apostilado de ensino

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

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

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

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

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



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

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

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

Quando passamos às **práticas de ensino** dos professores, encontramos uma **distância entre o proclamado e o realizado**. Enquanto o discurso da equipe gestora defende inovações, novas abordagens dos conteúdos presentes no material adotado e foco no uso das tecnologias, nos questionários dos professores isto não se evidencia. Pode-se perceber que mesmo diante da obrigatoriedade de uso do portal digital por parte dos docentes, este não é considerado um diferencial, nem para os próprios alunos nem para os professores.

Os alunos em seus questionários questionam a falta de aulas mais dinâmicas e motivadoras. E os professores, por sua vez confirmam esta visão dos alunos ao afirmarem que usam as aulas expositivas como principal recurso didático (quadro e giz) (tabela3). Os trabalhos com projetos ou estudos em grupos se restringem ao cumprimento das determinações do Planejamento anual, mas nos parece sem real impacto no processo-ensino aprendizagem.



Tabela 3: Recursos Didáticos utilizados pelos professores da rede privada de ensino.

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

Fonte: Elaborada pelos autores

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

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



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

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

A professora Leandra afirmou:

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

Considerando que é necessário problematizar as falas dos professores à luz do contexto de trabalho, à luz de suas trajetórias, possibilidades e lógicas de ação podemos afirmar que nas escolas investigadas, os sistemas apostilados, a forte regulação da gestão são caminhos para a perda da autonomia do professor, eixo importante de sua profissionalidade.

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

Pensando na construção de uma cultura profissional dos professores própria a essa rede que tende a não valorizar a autonomia do professor, a troca entre pares, mas a adesão



obrigatória a um sistema, poderíamos falar em satisfação ou processo de aceitação dos professores?

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

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

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

Para Iório (2012), as professoras buscam mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, buscando laços de cumplicidade com seus pares. O discurso das professoras evidencia nossa afirmação.

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



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

Na concepção de Van Zanten (2009), as dificuldades no exercício do ofício favorecem aproximações mais fortes entre os docentes, no sentido de escapar ao controle administrativo. Trata-se, nesta perspectiva, de fugir à regulação institucional e aliviar as tensões cotidianas. Estabelecer laços afetivos é um dos traços dos *novos docentes*. Sem dúvida alguma, a dimensão relacional da atividade docente é um componente essencial da eficiência pedagógica, uma marca das profissões de natureza social. A esse respeito, para Dubet (2002), o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade, ao seu jeito de ser para dar conta dos desafios impostos pela escola, visto que, a formação profissional e as competências inerentes à profissão não os preparou para o exercício do ofício. Ainda, segundo este autor, "os professores não tem uma consciência trágica de seu trabalho, pois tem o poder de articular diferentes lógicas de sua atividade" (*Ibid*, p. 130). O autor ainda acredita que os professores não perderam a capacidade de objetivar o seu trabalho, sabem que produzem, veem transformações nos alunos e medem os seus progressos (*op.Cit*, p. 131).

Sobre essa disposição dos professores referida acima por Dubet (*op. Cit*), Lantheaume (2011) assinala que, muitos professores adotam uma postura defensiva de "salvar a pele", buscando dar sentido ao seu ofício e renovar o prazer de fazê-lo. Para a autora não se trata de uma ausência de resistência às mudanças que se quer infringir a docência, mas de uma busca de fazer bem o seu trabalho com prazer e satisfação. Para isso, os professores buscam adequar seus valores e objetivos às lógicas das instituições onde trabalham, redefinindo as normas e superando as dificuldades.

Uma estratégia de sobrevivência citada por Lantheaume (2011) refere-se a deixar de lado algumas atividades e focar no que é cobrado pela rede diretamente. Assim, mesmo



que as aulas sejam expositivas com o uso de poucos recursos tecnológicos, os professores não deixam de cumprir o manual, de realizar as provas únicas ou de fazer o projeto bimestral estipulado mesmo que de forma acrítica. A apostila é o guia das aulas e o que parece facilitar seu trabalho de professor. E, se a norma da escola é seguir o manual, é exatamente o que os professores fazem. Seria o que autora chama de “arrastar os pés” e fazer o mínimo.

Os alunos também reforçam esta ideia de ausência de práticas pedagógicas inovadoras e motivadoras. A análise dos questionários respondidos pelos mesmos aponta que a maioria dos alunos, cerca de 70 %, afirma que se sente entediado. Um grupo de 30%, de uma das escolas, chega a relatar que vai à escola obrigado. Os mesmos relatam que as salas de aulas são marcadas por grande dispersão por parte dos alunos, na qual os professores precisam esperar muito tempo para obter a atenção dos discentes, pois há barulho e desordem marcando a maioria das aulas. Mesmo apontando que a maior parte dos alunos cumprem as "regras" impostas nas salas de aula, como copiar o dever do quadro, respeitar as regras de convivência, não saírem da sala sem pedir licença, os dados apontam que os alunos estudam pouco e demonstram pouco interesse pelos conteúdos. Em contrapartida, mais de 80% dos alunos reconhecem que a escola é um lugar onde se aprende a raciocinar e a organizar os estudos. O que permite levantar a hipótese de que na realidade há um distanciamento das práticas pedagógicas no que tange à seleção dos conteúdos ou a escolha de métodos de ensino em relação aos anseios destes jovens.

No entanto, os próprios alunos identificam diferenças nas ações pedagógicas de alguns professores, reconhecendo melhor desempenho em algumas disciplinas associadas a prática destes docentes. O que parece reforçar a ideia de reelaboração por parte de alguns professores das técnicas padronizadas que lhe são impostas pelo sistema apostilado adotado na rede. Fica evidenciado que estes docentes conseguem driblar as estratégias



reguladoras dos sistemas apostilados impostos/adotados. Assim, mesmo com a defesa de um processo de uniformização da prática pedagógica por parte da rede, justificado através da adoção de um sistema apostilado, foi possível identificar nas análises das representações dos professores que há possibilidades de ajustamento, ainda que dentro de estreitas perspectivas e restrições a um desenvolvimento profissional amplo.

Algumas considerações

Ao colocarmos um ponto final no texto, há um sentimento de que a caminhada não terminou em termos da pesquisa especialmente do ponto de vista interpretação dos dados mapeados. Respostas evasivas, perguntas não respondidas no questionário aplicado aos professores, sugerem a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas em escolas em rede, cada vez mais numerosas em função das reformas educacionais, das avaliações nacionais com sérios impactos sobre a atividade e a situação de trabalho dos professores.

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

Outra característica é a de que cotejados com seus colegas da rede pública municipal, estadual e privada das camadas médias e altas, uma parcela desses docentes poderia ser comparável aos “excluídos do interior” (Bourdieu, 1990) pois conseguiu entrar em um mercado escolar altamente concorrencial com os recursos que detinha e nele permanecer, mas não adquiriu os capitais necessários para buscar e obter trabalho em escolas de maior prestígio, sejam públicas ou privadas.



Pensando nos processos de desprofissionalização que vem sendo analisados em pesquisas no campo da Sociologia das Profissões, alguns dados foram sugestivos como a falta de um projeto de desenvolvimento profissional por parte da rede estudada que oferece grandes treinamentos (anuais ou semestrais), liderados pela empresa educacional responsável pelos sistemas apostilados de ensino. O fato desses profissionais não terem tido a possibilidade de uma formação sólida do ponto de vista das instituições formadoras, de pouca visibilidade acadêmica, aliada à falta de formação em contexto de trabalho parece tê-los tornado reféns da instituição, ajudando a entender a permanência de uma parcela do corpo docente nesse tipo de estabelecimento de ensino com relativa adesão às regras institucionais. Por outro lado, a rotatividade de parte dos professores, também é preocupante porque remete a uma suposta falta de estabilidade do corpo docente, tão importante para a melhoria da qualidade de ensino.

O fato da equipe gestora exercer forte regulação sobre o trabalho desses profissionais com impacto sobre a autonomia profissional também sinaliza para a possível perda de repertórios didático- pedagógicos de que são portadores os professores.

Se esses fatores nos pareceram sérios do ponto de vista da profissionalização docente, precisamos desenvolver esforços no sentido de mapear experiências exitosas em escolas públicas e privadas pautadas, na valorização social dessa categoria profissional, no atendimento às demandas acadêmicas do professorado de forma a torná-los protagonistas na luta, que é pública, pela plena profissionalização de seu trabalho.

Referências

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação:** espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa Autores, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: _____.; NOGUEIRA, Maria A.. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.



CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORREIA, José A. e MATTOS, Manuel. Os manuais escolares: de instrumento de trabalho à instrumentalização do trabalho docente. In: _____. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Porto: ASA Editores, 2001.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto, 1997.

DUBET, François. **Le Déclin de L'institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.

GARCIA e ADRIÃO (2010) Verbete: sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente", Belo Horizonte, Out. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=400>. Acesso em: 16 Jul. 2015.)

IÓRIO, Angela C. F.; LELIS, Isabel A. O. M.. **Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** Rio de Janeiro, 2012. 135 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

JEDLICKI, L. R. e PINO, M. Desprofissionalização Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente", Belo Horizonte, Out. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=400>. Acesso em: 16 Jul. 2015.)

LANTHEAUME, Françoise. **Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional**. *Cadernos de Pesquisa*. [online], vol.42, n.146, pp. 368-387, 2012.

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

MAUBANT, Philippe; ROGER, Lucie e LEJEUNE, Michel. Autour des mots de la formation "Déprofessionalisation". *Recherche e Formation, La déprofessionalisation*, n. 72, Lyon, 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



NOVOA, Antonio Os professores e o novo espaço público da educação IN TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (org) *O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais* Petrópolis: Editora Vozes, 2008

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

SALANE, Fanny. Entretien avec Lise Demailly - Crise, réagencements identitaires et déprofessionalisation dans Le métier de l' education, *Recherche et Formation Identités professionnelles en crise(s)*, n. 74, Lyon, 2013.

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

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

WITTORSKI, Richard e ROQUET, Pascal Professionalisation e Dé professionalisation: dess liens consubstantieles In *Recherche et Formation* n.72 Lyon, 2013

Sobre as Autoras

Isabel Lelis

Doutora em Educação - PUC-RJ. E-mail: isabell@puc-rio.br

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Doutora em Educação - PUC-RJ. E-mail: profsilvanamesquita@gmail.com

Angela Cristina Fortes Iorio

Doutora em Educação - PUC-RJ. E-mail: angela-iorio@hotmail.com

Recebido em: 02/12/2016

Aceito para publicação em: 20/12/2016