



**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
TESE DE DOUTORADO**

**FRANCISCO DOS SANTOS KIELING**

**PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**Entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais**

**Porto Alegre, 2020**

**FRANCISCO DOS SANTOS KIELING**

**PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

**Entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, 2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos Kieling, Francisco dos  
Perspectivas e Práticas dos Professores: entre a  
abnegação e a resignação frente as desigualdades  
escolares e sociais / Francisco dos Santos Kieling.  
-- 2020.  
296 f.  
Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,  
Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Perspectivas docentes. 2. Práticas docentes. 3.  
Formas de consciência. 4. Desigualdades escolares. 5.  
Desigualdades sociais. I. Neves, Clarissa Eckert  
Baeta, orient. II. Título.

Folha de Aprovação

**Francisco dos Santos Kieling**

**Perspectivas e Práticas dos Professores**

Entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Sociologia.

Porto Alegre, 26 de março de 2020.

Resultado final: Aprovado, conceito A

BANCA EXAMINADORA:

**Clarissa Eckert Baeta Neves**

Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Alexandre Silva Virgínio**

Departamento de Sociologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Melissa de Mattos Pimenta**

Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Amurabi Pereira de Oliveira**

Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## Agradecimentos

Essa tese não teria sido feita sem o apoio de pessoas que me acompanharam em diferentes momentos dessa trajetória e instituições que me acolheram. A elas agradeço:

Aos meus pais, professores José Fernando (*in memoriam*), que mesmo longe mantêm-se como inspiração presente; e Carmen Helena, com quem aprendi a *ser* e que me impulsionou para chegar até aqui.

Aos irmãos e suas famílias, André, Fabiana e Bento; Daniel; e Helena e Carlos Eduardo. A partir deles estendo meus agradecimentos aos avós, tios, primos e sogros.

Aos meus amigos desde antes da formação em nível superior: Carlos, Ícaro, Guilherme, Marcelo e Matheus; e aos que diretamente acompanharam minha trajetória acadêmica: Leandro, Fabrício, Ana Luísa, Paulo, Rochele, Fabiela e tantos outros que fizeram a diferença em minha formação; e aqueles que se aproximaram nesse processo de doutoramento, em especial ao George e a Maiara; e José Guido e Elisabeth.

Aos colegas da turma de Doutorado, em especial a Aline, colega desde a graduação.

Aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem muito aprendi, em especial, minha orientadora, Professora Clarissa Eckert Baeta Neves, que foi decisiva para a elaboração dessa tese.

Às instituições: onde trabalho, UFPel; e onde realizei o curso de Doutorado, UFRGS, pelo suporte e apoio à realização desse trabalho.

Aos colegas da UFPel e das redes de ensino de Pelotas e do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de ter aprendido um pouco mais sobre a escola básica a partir do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, nomino com carinho Rogéria, Simone, Josiana, Lilian, Rose, Eliane, Ricardo, Leandro e a partir deles estendo meu agradecimento aos mais de 200 professores envolvidos naquele processo e seus mais de 1200 estudantes, hoje também professores.

À comunidade do município onde a pesquisa foi realizada, em especial aos professores e professoras das escolas públicas que cederam parte do seu tempo para que esse estudo fosse possível. A dedicação de cada um ao longo do processo de pesquisa foi determinante para chegarmos até aqui.

Por fim, agradeço às pessoas que dão sentido especial a minha existência: minha esposa Analisa, com quem compartilho a vida, o trabalho e muitas das reflexões presentes nesse texto, com amor, respeito, honestidade; e meus filhos Alice e José Antônio, que me inspiram a *ser mais*.

## Resumo

A presente tese tem como objetivo compreender como professores do Ensino Fundamental, de um pequeno município do interior do estado do Rio Grande do Sul, entendem suas ações diante das desigualdades sociais que atravessam as escolas a partir das origens sociais dos estudantes. Buscamos na articulação das teorias das *Formas de Consciência* e da *Ação Dialógica* de Paulo Freire e na diferenciação entre sistemas de ensino *massificadores* ou *individualizadores* de pedagogias, de François Dubet *et.al.*, o suporte para construir as *perspectivas* diferenciadas que presidem a ação dos professores diante das desigualdades sociais. A teoria das classes sociais de Jessé Souza sustentou nossa análise das desigualdades presentes nas escolas. Reconstruímos quantitativamente ao longo da investigação as principais barreiras existentes no Ensino Fundamental brasileiro, o que o situa como um sistema massificador de soluções educacionais. A partir da constituição de uma *coorte* de estudantes do município onde realizamos a pesquisa demonstramos as desigualdades que afetavam diretamente o espaço de trabalho dos professores. Qualitativamente, realizamos e analisamos 15 entrevistas narrativas com professores de diferentes níveis e áreas de formação que trabalhavam em escolas urbanas do município. A abordagem das contingências e possibilidades do sistema de ensino, das escolas e dos próprios docentes permitiram evidenciar a existência de concepções diferenciadas entre os professores sobre a função escolar e sobre o modo como as dificuldades estudantis eram mediadas institucional, coletiva e individualmente. Foi possível relacionar as dimensões específicas que permeiam o trabalho escolar com as formas de consciência social que as sustentam e as justificam. A distinção entre práticas que buscam atender as demandas escolares dos estudantes leva esses professores ora a uma ação individualizada, dando ênfase ao acompanhamento dos estudantes com maiores dificuldades; ora a uma ação massificada, dando primazia aos conteúdos escolares em favor daqueles que se demonstram adaptados às rotinas escolares. Essa divisão separa as perspectivas ampla e restrita. Elas sintetizam a ideia da escola como direito de todos, o que exige a adaptação institucional para a acolhida e mediação das particularidades que emergem entre os estudantes (perspectiva ampla); e, em oposição, a compreensão da escola como um espaço de oferta de oportunidades a serem aproveitadas pelos estudantes (perspectiva restrita), demandando desses a adaptação à instituição. Em nossa análise vislumbramos o potencial da escola possibilitar, no atendimento das peculiaridades estudantis, a constituição de trajetórias diferenciadas dentro da etapa da educação básica (perspectiva aberta) ou de uma trajetória única (perspectiva fechada), culminando na configuração de três grupos de professores sintetizados nas perspectivas restrita-fechada; ampla-fechada; e ampla-aberta, evidenciando a diversidade de concepções que atravessam o corpo docente das escolas onde realizamos a investigação. Por fim, concluímos que a origem dessa diversidade está no modo como os professores constroem o sentido das próprias experiências docentes e estudantis – ou inclusivo ou seletivo.

**Palavras-chave:** Perspectivas docentes; Práticas docentes; Formas de consciência; Desigualdades escolares; Desigualdades sociais.

## Abstract

The objective of this thesis is to comprehend how the teachers of elementary school, of a small municipality in the interior of the state of Rio Grande do Sul, understand their actions when facing the social inequalities in schools that stem from the social origins of the students. In order to build the differentiated perspectives that lead the actions of teachers facing social inequalities, we sought the coordination between the theories of Forms of Conscientization and Dialogic Action of Paulo Freire and in the differentiation between mass education systems or individualizers of pedagogies by François Dubet *et.al*. The social classes theory of Jessé Souza supported our analysis of existing social inequalities in schools. We reconstructed quantitatively throughout the investigation the main existing barriers in Brazilian elementary school, which places it as a system of mass educational solutions. By forming a cohort of students from the city where the research was done, we demonstrate the inequalities that affected directly the teachers' workspace. We performed and analyzed qualitatively 15 narrative interviews with teachers from different levels and training areas that worked at urban schools of the city. The approach of the contingencies and possibilities of the educational system, from schools and teachers themselves, allowed us to highlight the existence of different concepts among teachers about the school function and about the way the students' difficulties were mediated institutionally, collectively and individually. It was possible to relate the specific dimensions that pervade schoolwork with the forms of social conscientization that support and justify them. The distinction between practices that strive to meet the students' school demands lead these teachers sometimes to individualized action, emphasizing monitoring of students with bigger difficulties, and sometimes to mass action, prioritizing school contents, favoring those who are adapted to school routines. Such division separates wide and restricted perspectives. They synthesize the idea of school as everyone's right, which demands institutional adaptation to host and mediate particularities that emerge among students (wide perspective); and, opposing, the understanding of the school as an space that offers opportunities to be seized by the students (restricted perspective), demanding them to adapt to the institution. In our analysis, we glimpsed the potential for the school to enable, meeting students' singularities, the constitution of different paths inside the basic education stage (open perspective) or a single path (closed perspective), culminating in a configuration of three groups of teachers, synthesized in restricted-closed perspective, wide-closed perspective and wide-open perspective, highlighting the diversity of concepts that go through the teaching staff of the schools where we conducted our investigation. Finally, we conclude that the origin of this diversity is in the way in which teachers construct the meaning of their own teaching and student experiences – either inclusive or selective.

**Keywords:** Perspectives of teachers; Practices of teachers; Forms of Conscientiousness; Social inequalities; Schools inequalities.

## Lista de Quadros

<b>QUADRO 1</b> – Perspectivas compostas	26
<b>QUADRO 2</b> – Professores entrevistados	36
<b>QUADRO 3</b> – Dimensões de análise	39
<b>QUADRO 4</b> – Princípios da interioridade do <i>Self</i> tayloriano	62
<b>QUADRO 5</b> – Escolas locais, por níveis de atendimento	145
<b>QUADRO 6</b> – Professores – Área, Formação, Tempo na docência, Estudantes e turnos	169
<b>QUADRO 7</b> – Função escolar – perspectivas sobre desenvolvimento e finalidade	190

## Lista de Figuras

<b>FIGURA 1</b> – Perspectivas como hipóteses de trabalho	27
<b>FIGURA 2</b> – Apropriação de Paulo Freire	55
<b>FIGURA 3</b> – Teoria das classes sociais de Jessé Souza	84
<b>FIGURA 4</b> – Aproximação teórica Freire – Souza	96
<b>FIGURA 5</b> – Características do sistema de ensino brasileiro	124
<b>FIGURA 6</b> – Redução – contribuição da ação docente à função escolar	274
<b>FIGURA 7</b> – Redução – Limites à ação docente para realizar a função escolar	276
<b>FIGURA 8</b> – Redução – Equívocos da ação docente para realizar a função escolar	279
<b>FIGURA 9</b> – Redução – Autoavaliação da ação para realizar a função escolar	280
<b>FIGURA 10</b> – Esquema sintético da problemática	284
<b>FIGURA 11</b> – Síntese explicativa	288

**Lista de Tabelas**

<b>TABELA 1</b> – Escolas – por etapa e dependência administrativa – BRASIL – 2017	134
<b>TABELA 2</b> – Matrículas – por etapa e dependência administrativa – BRASIL – 2017	134
<b>TABELA 3</b> – Escolas e Matrículas – por dependência administrativa – BRASIL – 2017	135
<b>TABELA 4</b> – Escolas e Matrículas Urbanas – Ensino Fundamental – BRASIL – 2017	136
<b>TABELA 5</b> – Escolas e Matrículas Rurais– Ensino Fundamental – BRASIL – 2017	136
<b>TABELA 6</b> – Matrículas – Ensino Fundamental – BRASIL – 2010-2017	137
<b>TABELA 7</b> – Redução das matrículas, por nível e tipo de escola – BRASIL 2010-2017	138
<b>TABELA 8</b> – Retenção por Ano do Ensino Fundamental – BRASIL – 2010 – 2017	140
<b>TABELA 9</b> – Taxa de Rendimento Escolar – BRASIL – 2016	140
<b>TABELA 10</b> – Taxa de Rendimento – anos do Ensino Fundamental – BRASIL – 2016	141
<b>TABELA 11</b> – Distorção Idade-Ano – BRASIL – 2010-2016	142
<b>TABELA 12</b> – Matrículas por ano do Ensino Fundamental – BRASIL – 2010-2018	142
<b>TABELA 13</b> – Evolução de matrículas – Município – 2010-2017	147
<b>TABELA 14</b> – Escala longitudinal – Matrículas – 2011-2014	149
<b>TABELA 15</b> – Matrículas – Ensino Fundamental 2010-2018	150
<b>TABELA 16</b> – Fluxo escolar – Escolas Urbanas Município – 2017	150

### **Lista de Gráficos**

<b>GRÁFICO 1</b> – Matrículas por ano do Ensino Fundamental – ingressantes em 2010	144
<b>GRÁFICO 2</b> – Fluxo Escolar – por escola, por ano – Ensino Fundamental – 2017	151

### Lista de Siglas

<b>ADH</b>	Atlas do Desenvolvimento Humano
<b>AF</b>	Anos Finais do Ensino Fundamental
<b>AI</b>	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNDE</b>	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
<b>CH</b>	Carga Horária
<b>CPM</b>	Círculo de Pais e Mestres
<b>CRAS</b>	Centro de Referência em Assistência Social
<b>CTG</b>	Centro de Tradições Gaúchas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ES</b>	Ensino Superior
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFPel</b>	Fundação Universidade Federal de Pelotas

## Sumário

Apresentação.....	16
1. Introdução.....	19
1.1 Problemática da tese.....	19
1.2 Objetivos.....	22
1.2.1 Objetivo central.....	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	22
1.3 Hipóteses de trabalho.....	23
1.4 Justificativa.....	27
1.5 Caminho da pesquisa.....	28
1.5.1 A escolha do município e sua caracterização.....	29
1.5.2 A aproximação às escolas.....	33
1.5.3 As entrevistas com os professores.....	35
1.5.3.1 Entrevistas narrativas.....	37
1.5.3.2 Análise das entrevistas.....	40
1.5.4 Informações sobre educação básica local.....	42
1.6 Organização da tese.....	43
2. Quadro teórico.....	45
2.1 Formas de consciência em Freire – subsídios para a reconstituição das perspectivas docentes sobre a escola.....	46
2.2. A compreensão da classe social em Jessé Souza.....	57
2.2.1 O conceito de <i>habitus</i> contextualizado para a modernidade periférica.....	64
2.2.2 Capital cultural como elemento estruturante da hierarquia capitalista contemporânea.....	67
2.2.3 Gênese da “ralé” e os elementos de sua invisibilidade.....	74
2.3 A pedagogia do oprimido como educação que reconhece a “ralé”.....	95
3. Contexto dos processos educacionais contemporâneos.....	98

3.1. Contexto escolar na modernidade periférica.....	105
3.2 Sistema educacional em contextos desiguais.....	113
3.3 Elementos para contextualizar a escolarização brasileira.....	132
3.3.1 Estrutura do Sistema de Educação Básica no Brasil.....	133
3.3.2 Contexto educacional no município objeto da pesquisa.....	144
3.3.3 Breves notas sobre o contexto de trabalho nas escolas.....	153
3.3.4 A <i>coorte</i> dos estudantes – identificando a presença da “ralé” nas escolas.....	155
4. Os professores diante das desigualdades escolares e sociais.....	162
4.1 Quem são os professores entrevistados?.....	162
4.2 Função escolar – possibilidades e limites práticos.....	169
4.2.1 Perspectiva restrita-fechada.....	170
4.2.2 Perspectiva ampla-aberta.....	177
4.2.3 Perspectiva ampla-fechada.....	187
4.3 Função escolar e trabalho docente.....	190
4.3.1 Contribuição docente para a escola cumprir sua função.....	191
4.3.2 Limites ao trabalho docente para o cumprimento da função escolar.....	197
4.3.3 Quais equívocos percebe na ação de colegas.....	207
4.3.4 Como contribuo para a realização da função escolar?.....	212
4.4 Como os docentes compreendem os limites e possibilidades ao desenvolvimento estudantil e as relações entre professores e estudantes.....	222
4.4.1 Impacto das diferenciações e desigualdades na escola.....	240
5. Professores entre a resignação e a abnegação.....	265
5.1 Reconhecer as desigualdades.....	265
5.2 Contribuições do trabalho dos professores à função escolar.....	274
5.2.1 Trabalho individual.....	274
5.2.2 Trabalho escolar.....	275
5.2.3 Condicionantes institucionais e sociais.....	275
5.3 Limites ao trabalho docente para a realização da função escolar.....	275
5.3.1 Trabalho individual.....	276

5.3.2 Trabalho escolar.....	277
5.3.3 Condicionantes institucionais.....	277
5.3.4 Condicionantes sociais.....	278
5.4 Equívocos docentes como limites à efetivação da função escolar.....	278
5.5 Autoavaliação – limites e possibilidades do trabalho em favor da realização da função escolar.....	279
5.6 Sistematização – trabalho docente e função escolar.....	281
Considerações finais.....	284
Referências.....	291

## **Apresentação**

Nosso objetivo na presente tese foi analisar as perspectivas e práticas dos professores no enfrentamento das desigualdades sociais na escola pública de ensino fundamental, numa pequena cidade gaúcha. Especificamente, analisamos as narrativas dos docentes sobre a função escolar, os limites e as possibilidades a sua efetivação; e como esses se relacionavam com o trabalho na instituição educacional, com o desenvolvimento estudantil e com a relação entre docentes e discentes.

Nossa intenção foi realizar uma análise em profundidade que, assim como sugeria Gatti *et. al.* (2011), buscasse:

[...] ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem [com a intenção de] descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (GATTI, *et. al.*, 2011, p.15).

A proposta de pesquisa surge de uma inquietação pessoal e profissional. Desde 2001 frequente espaços de formação de professores – *tanto* a partir do curso de licenciatura em Ciências Sociais, e as experiências de pesquisa e ação junto à Iniciação Científica e em projetos educacionais inclusivos que aquele espaço-tempo me proporcionou; *como*, especialmente, em momentos de pesquisa compartilhados com meu pai. José Fernando Kieling foi professor universitário e passou os 19 anos de trabalho junto à UFPel aprendendo, ensinando e pesquisando com professores em diferentes cidades da região sul do Rio Grande do Sul – até 2007 – e de todo sul do Brasil, entre 2007 e 2012, ano de seu falecimento.

Um dos momentos particularmente marcantes nessa trajetória foi uma orientação de professores-graduandos numa das cidades próximas a Pelotas. Estudantes de Pedagogia do Curso de Formação de Professores em Serviço na Educação Básica, da Universidade<sup>1</sup>, que se organizaram para realizar um trabalho semestral de pesquisa e intervenção nas escolas públicas onde trabalhavam.

A empolgação do relato das professoras frente ao que acontecera nas escolas a partir do trabalho articulado para o curso foi notável. Mudanças haviam acontecido e elas percebiam e narravam de modo inspirador.

---

<sup>1</sup> Ver KIELING, 2010.

Na volta do encontro com as professoras o experiente professor (e pai) pergunta ao jovem licenciando em Ciências Sociais (e filho) sobre sua avaliação do que havia presenciado. Entre a citação de um ou outro trabalho, lembro especificamente de um que tratava da mudança de atitude da comunidade em relação à escola quando o grupo passou a realizar atividades de acolhida aos pais e estudantes. O resultado prático imediato daquele trabalho fora a economia em vidros das janelas que, pela primeira vez em anos passaram as férias escolares sem serem quebrados.

Por fim, fiz um questionamento sobre o que desde então me mobiliza e que até sua “partida” esteve em pauta nas nossas conversas: “*será que elas vão continuar realizando essas atividades, esses projetos, depois de concluir o curso?*” A graduação seria capaz de reconstituir as perspectivas práticas daquelas docentes em exercício? O que em algum momento é trazido à consciência é suficiente para transformar práticas permanentemente?

A sequência da minha formação e práticas profissionais me levou para junto de meu pai a partir de 2009. Conheci desde então um sem número de professoras que passaram por aquela experiência. Muitas se mostravam efetivamente determinadas em transformar suas salas de aula e as escolas públicas em locais de aprendizado significativo para todos os envolvidos. Mas, conheci também outras tantas que desde muito cedo se resignaram frente as dificuldades e os limites do sistema escolar, não conseguindo efetivar práticas mobilizadoras nas salas de aulas e instituições em que trabalhavam.

Essa tese busca respostas sobre o porquê isso acontece. Partimos de algumas premissas que se consolidaram ao longo da minha formação em Ciências Sociais e em Sociologia<sup>2</sup> e no trabalho na formação de professores<sup>3</sup>: [a] as desigualdades têm impacto nas relações sociais em geral. Não teria porque ser diferente com a educação. [b] O processo educacional se dirige ao atendimento do direito de *ser mais* dos estudantes. As dificuldades que aparecem nesse processo precisam ser encaradas como situações limites a serem superadas para que o direito à aprendizagem não se perca. E [c] a educação escolar depende dos professores. São eles os sujeitos a serem apoiados, tensionados e mobilizados para efetivar qualquer projeto educacional desejado. Não transformaremos a educação escolar em realidade positiva para todos sem eles.

---

2 Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (2001-2005); Mestrado em Sociologia (2006-2008) e Doutorado em Sociologia (2015-2020), todos no IFCH/UFRGS.

3 Especialmente no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, do Centro de Educação a Distância da UFPel (2009 – 2015).

Frente a esse desafio, buscamos em Jessé Souza o suporte para a compreensão do tipo específico de iniquidades que marcam nossa sociedade periférica, em geral, e as salas de aulas das escolas públicas, especificamente. E em Paulo Freire encontramos balizas para compreender as marcas subjetivas das interações sociais e que perpassam as ações educacionais em contextos desfavoráveis.

Juntar nossas inquietações sobre os diferentes modos de como o trabalho docente pode ser encarado e a coexistência das desigualdades sociais na escola foi nossa intenção geral no texto que aqui apresentamos. Os subsídios empíricos para sua realização foram levantados junto a uma comunidade do interior gaúcho, próxima a cidade de Pelotas.

## 1. Introdução

### 1.1 Problemática da tese

Essa tese parte do entendimento de que nosso país *desperdiça* gente ao não garantir o direito à aprendizagem, especificamente na escola básica. Esse desperdício, herdado (RIBEIRO, 1984) vem se reproduzindo (COSTA RIBEIRO, 2011), comprometendo nosso presente e futuro. Entendemos também, que ele é resultado do histórico de desigualdades constituinte de nossa nação desde sua incorporação ao processo de expansão capitalista há mais de cinco séculos (PRADO JR, 2011).

Essas disparidades têm estruturado instituições, culturas e classes sociais. A escola básica confirma essa regra. O recente processo de democratização nacional, instaurado a partir de 1985, revela um de seus limites quando quase 35 anos depois de iniciado, se constata não terem garantido de forma satisfatória, o acesso, a permanência e o aproveitamento dos níveis básicos de escolarização a toda sua população jovem.

Entre os processos que entendemos contribuintes para essa “universalização precária” da educação básica, apontada por PESCAROLO (2014), está a invisibilidade das frações da última classe social a ser atendida pela escola pública, a “ralé” brasileira (SOUZA, 2011), o que contribuiu para a consolidação de uma escolarização massificada, não viabilizando a contento a superação das dificuldades escolares específicas desse grupo, de modo que ao final da segunda década do século XXI, 40% da população com mais de 25 anos sequer tenha concluído o ensino fundamental. Prejuízo especial é experienciado pela população negra e parda, que na região Sul do país tem 65,7% do total sem concluir a educação básica – a pior situação para esse grupo populacional no país (IBGE/PNAD Contínua, 2018).

Entendemos que a consolidação desses dados passa pelas contingências não enfrentadas do sistema educacional público e da sua relação com o sistema econômico e político do país. Um amplo diagnóstico sobre os limites constituintes do sistema de educação básica foi realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE 2018). A partir desse diagnóstico estabeleceu-se um marco de referência para orientar políticas públicas educacionais em busca do atendimento universal de qualidade. O debate que produziu esse

referencial subsidiou a elaboração das metas da educação básica no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-24). Em 2018, depois de quatro anos de execução do Plano já era possível adiantar que algumas metas não só não seriam alcançadas como, em algumas áreas, como a educação integral, inclusive tinham regredido (BRASIL/INEP, 2018). Somente uma sociedade que não valoriza a educação – ou não valoriza o próprio povo – pode tolerar um quadro como esse.

A ampliação do acesso às etapas superiores do sistema educacional por uma população – demandada numa sociedade em que o conhecimento técnico-científico é um dos principais fatores de produção – depende de uma adequada formação básica para todos. Em nosso sistema educacional a garantia do ensino fundamental de qualidade é indispensável à elevação dos níveis gerais de escolarização da população. É imperativa a universalização do ensino fundamental de qualidade para que a população brasileira possa enfrentar os desafios que estão postos e que se anunciam para este século.

Essa tese se soma aos esforços de parte dos estudos sobre educação básica que encaram de frente um sujeito central nesse processo: o(a) professor(a) (alguns desses estudos são: GATTI, 2011; NÓVOA; 2009 TARDIFF, 2014; DEMO, 2011). A relevância do trabalho docente para o desenvolvimento educacional é entendida como determinante. Não superaremos nossos limites educacionais sem os professores. Também reconhecemos que seu trabalho não acontece no vácuo: mas é atravessado por múltiplas contingências institucionais e sociais.

Tendo em mente essas particularidades da docência em escolas públicas, elegeu-se um grupo específico de professores para compreender sua percepção sobre a própria escola, o próprio trabalho, as relações e os limites e possibilidades ao desenvolvimento dos estudantes. Esses últimos, pelas suas origens sociais, expressavam as desigualdades sociais na sala de aula a partir do modo como encaravam a própria escolarização.

Numa comunidade atravessada por múltiplas diferenças e desigualdades e que nos revelou carências econômicas e diversidade étnico-raciais significativas, com impactos educacionais perceptíveis aos sujeitos locais, problematizamos como os professores reconheciam e mediavam essa realidade.

As indicações da pesquisa exploratória imediatamente nos orientaram na busca de uma teoria de estratificação social que qualificasse a análise das diferenciações sociais que os

professores apontavam existir nas escolas urbanas locais. Para além de critérios estritos de renda, riqueza ou status – que não deixam de estar presentes – o que de fato preocupava os docentes eram as disposições desiguais aos estudos e rotinas escolares, o que apareceu aos sujeitos da pesquisa correlacionado ao tipo de acompanhamento levado adiante pelas famílias. Nesse ponto, encontramos em Jessé Souza (2003, 2006, 2011) o suporte para compreender o tipo de diferenciação percebido concretamente pelos professores nas suas experiências escolares.

A reconstituição das diferentes formas de compreensão sobre essas desigualdades, os desafios que colocavam e as ações tomadas a partir delas pelos docentes nos trouxe um questionamento complementar que se mostrou bastante instigante do ponto de vista teórico e empírico. À dureza das conclusões de Souza (2003, 2011) sobre o quadro da classe social abandonada nos países periféricos, aproximamos o diagnóstico de Paulo Freire (1982) sobre como ele compreendia o quadro dos embates de ideias que sustentavam e alimentavam os conflitos sociais no Brasil pré-1964. Essa aproximação se tornou profícua por entendermos que foi Freire (1967, 1979) quem compreendeu e adequadamente empreendeu propostas efetivas para a escolarização global da população e, especificamente, da classe teorizada por Souza anos mais tarde. Aproximar, ambos os estudiosos, nos permitiu problematizar a compreensão dos professores sobre a função da escola, as relações possíveis e necessárias entre professor e estudante frente aos desafios do desenvolvimento estudantil numa comunidade marcada por desigualdades relevantes.

Problematizamos, portanto, como um grupo de professores de escolas públicas de um pequeno município gaúcho compreendiam: [a] a função da escola; [b] os limites e possibilidades ao desenvolvimento estudantil num contexto reconhecidamente desigual; e [c] os desafios da relação com os estudantes oriundos de diferentes classes sociais.

Sociologicamente a pergunta que sistematiza essas três questões é: *como os professores compreendem suas ações e as situam frente as desigualdades sociais que perpassam a escola pública?*

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo central

O objetivo central dessa tese é compreender – no quadro de contingências sociais ao trabalho docente e às escolas públicas – como professores de escolas urbanas de um pequeno município da zona sul do Rio Grande do Sul entendiam suas ações diante das desigualdades sociais presentes na comunidade.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da tese são:

- Construir uma tipologia das perspectivas dos professores sobre a função escolar que nos permitisse situá-los frente às questões centrais que coexistem na escola.

- Reconstituir as narrativas dos professores a partir da tipologia proposta, correlacionando-as com as práticas e perspectivas elaboradas a partir do entendimento sobre a função escolar.

- Correlacionar as formas de entendimento dos professores sobre a função escolar com as ideias centrais referentes ao desenvolvimento estudantil e ao relacionamento com os estudantes;

- Reconstituir o quadro de desigualdades que perpassava as escolas locais a partir de informações oficiais, relatos, observações e constituição da *coorte* de estudantes que ingressaram juntos no Ensino Fundamental.

### 1.3 Hipóteses de trabalho

Construímos aqui uma explicação entre tantas possíveis para as diferenciações sobre o modo como os professores se situam e agem frente as desigualdades que enfrentam nas suas salas de aulas. A identificação empírica de que não há um padrão único de percepção e conduta entre os profissionais diante das desigualdades nos mobilizou a compreender sociologicamente alguns conflitos de origem social que aparecem aos sujeitos da escola com viés pedagógico. As expressões visíveis das desigualdades que tratamos aqui estão relacionadas ao referencial consolidado por Jessé Souza (2003, 2006, 2011) e Lorena Freitas (2006, 2011).

De modo bastante sintético, indicamos dois eixos que abstraem e reduzem a complexidade que marca as percepções e as ações dos professores sobre suas escolas e estudantes. O primeiro trata da diferenciação entre ensino de conteúdos e formação das disposições à mediação institucional impessoal; e o segundo, das possibilidades de trajetórias escolares diferenciadas conforme possibilidades institucionais e interesses pessoais dos estudantes *ou* trajetórias escolares pré-determinadas pelo sistema escolar.

A partir desses eixos, buscamos situar como hipóteses de trabalho as perspectivas dos professores com relação à função escolar diante das desigualdades escolares e sociais. Essas perspectivas indicam que os professores se situam frente as desigualdades e diferenciações a partir de definições da função escolar, articulada nos eixos:

[a] ampla *ou* restrita – o que está relacionado às demandas por atendimentos diferenciados conforme as predisposições dos estudantes à escolarização, indicando os limites e as possibilidades dos sujeitos oriundos de diferentes grupos e classes sociais se desenvolverem de modo autônomo na instituição; e

[b] aberta *ou* fechada – o que tem conexão com as possibilidades de apoio a trajetórias escolares individualizadas e não pré-definidas, que sustentem o direito à educação básica para todos os estudantes.

Abaixo apresentamos como cada polo se desenvolveu na tese.

### **- Eixo amplo-restrito**

O objetivo teórico suprido pelo *eixo amplo-restrito* foi o de abordar o reconhecimento pelos professores das disposições necessárias à interação nas instituições das sociedades ocidentais como construção social pré escolar (perspectiva restrita) ou possível de se realizar durante a escolarização (ampla). Essas disposições constituem a dimensão inovadora da teoria das classes sociais de Jessé Souza (2003, 2006), que aponta que sua ausência numa classe social específica marca os destinos socialmente negativos dos sujeitos dessa classe, uma vez que a tendência hegemônica é que elas permaneçam na invisibilidade.

#### **Perspectiva restrita**

A perspectiva “restrita” limita a função da escola ao ensino de conteúdos. Nessa perspectiva distinguimos aqueles que separam o ensino de conteúdos e a formação das disposições necessárias ao aprendizado escolar. Para o professor que se situa nessa perspectiva a escola é responsável tão somente pelo ensino dos conteúdos, sendo a família a responsável pela formação das disposições à escolarização. Uma vez as disposições estando em processo adiantado de formação o ensino poderia ser dirigido à turma, não sendo necessário um trabalho individualizado, tal como preconizado por Dubet *et.al.* (2012) para atenuar na escola as desigualdades sociais.

#### **Perspectiva ampla**

Na perspectiva “ampla” estão situados aqueles que indicaram ser função da escola atender múltiplos aspectos da formação, incluindo as disposições necessárias ao convívio institucional que não teriam sido consolidadas até então por parte dos estudantes. Essa perspectiva marca a defesa de um trabalho individualizado (DUBET, *et. al*, 2012) especialmente àqueles que apresentam dificuldades gerais na escola.

### **- Eixo fechado-aberto**

A aproximação de tais perspectivas à referência freireana das *formas de consciência* analisadas na “Educação como Prática da Liberdade” (1967) se constituiu num desafio teórico nessa tese. Essa relação nos permitiu qualificar e complexificar a ideia de perspectivas

“restrita” ou “ampliada”, possibilitando vinculá-las ao modo como são enfrentadas as situações-limites relacionadas ao trabalho escolar e à tarefa de desenvolvimento estudantil.

Nessa direção, as perspectivas “ampla” e “restrita” são complementadas por perspectivas sobre a finalidade escolar que orienta a mediação das trajetórias escolares. Propomos duas perspectivas que sistematizariam essas finalidades: “aberta” ou “fechada”.

### **Perspectiva aberta**

A perspectiva “aberta” aponta para uma relação de tutoria que implica a participação do estudante na definição da própria trajetória escolar, a partir da mediação do autoconhecimento e da resistência juvenil (ADORNO, 1995). Leva-se em conta nessa perspectiva a possibilidade de a escolarização acentuar disposições ligadas ao princípio da expressividade ou da dignidade diferenciadamente, mediando o processo de adaptação escolar aos interesses e potencialidades trazidas pelos estudantes de suas experiências não-escolares.

### **Perspectiva fechada**

A perspectiva “fechada” indica a prevalência da adaptação e da acomodação do estudante às normativas escolares, apontando para uma trajetória pré-definida institucionalmente, em geral marcada pelo direcionamento às provas de seleção para o ensino superior – desde os anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, pouco espaço há para a conclusão da educação básica que oriente positivamente os sujeitos a outros caminhos profissionais que não os acadêmicos. Há poucas brechas, portanto, para se considerar as heranças sociais dos estudantes e os projetos alternativos de formação escolar. Com isso a escola acaba limitando as possibilidades de acentuar as disposições ligadas ao princípio da expressividade ou da dignidade diferenciadamente.

### **- Perspectivas compostas**

O encontro das variações “restrita” ou “ampla” e “aberta” ou “fechada” produz a matriz ilustrada no quadro abaixo. Dessa matriz são derivados dois polos extremos que compõem as perspectivas compostas “ampla-aberta” e “restrita-fechada”.

**QUADRO 1 – Perspectivas compostas**

<b>Perspectivas</b>	“Aberta” (trajetória mediada)	“Fechada” (trajetória pré-definida)
“Ampla” (conteúdos + disposições)	<b>Ampla-Aberta</b>	Ampla-Fechada
“Restrita” (conteúdos)	Restrita-Aberta	<b>Restrita-Fechada</b>

Como está indicado na matriz, por mais que possamos idealmente indicar polos extremos, há viabilidade lógica – que se mostrou concreta inclusive – de outras formações compostas de perspectivas sobre a função escolar serem encontradas a partir das narrativas docentes.

De modo sintético apontamos o sentido da ação daqueles professores que foram situados nos tipos extremos: ilustrados nas perspectivas “Ampla-Aberta”, de um lado, e “Restrita-Fechada”, de outro.

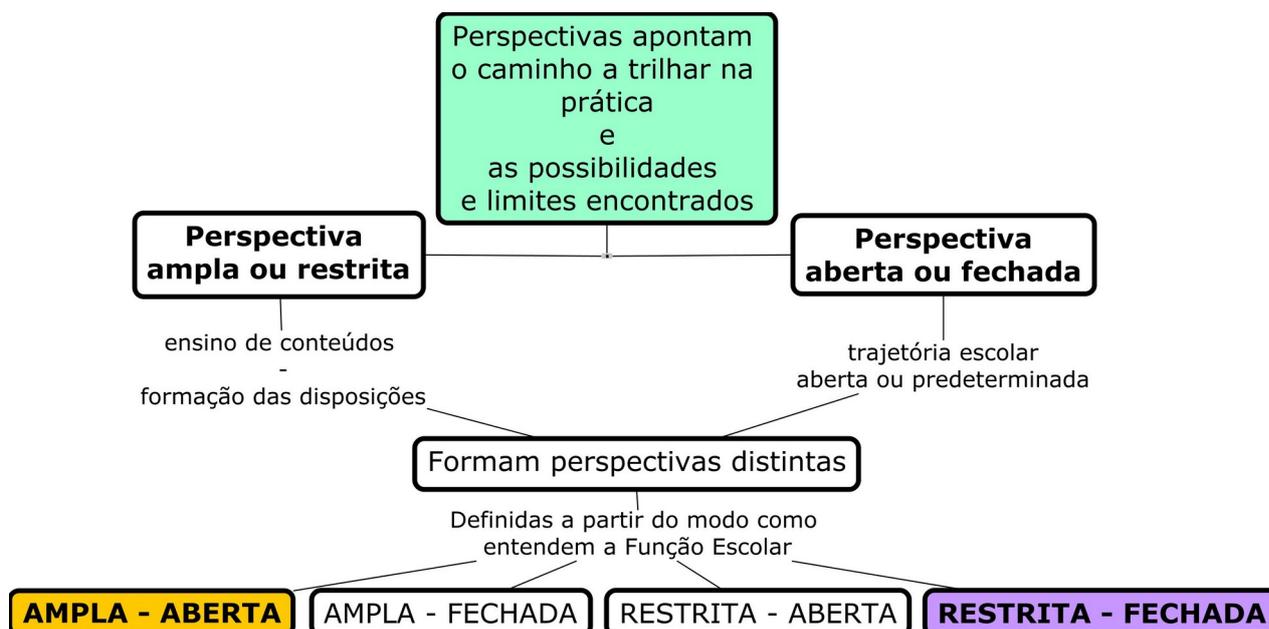
As variáveis que ajudam a explicar as narrativas docentes a ponto de possibilitar a “*tipificação*” pelo pesquisador numa ou outra perspectiva estiveram relacionadas entre os sujeitos da pesquisa<sup>4</sup>: [a] ao modo como cada um percebia os condicionantes da profissão, das instituições e do sistema educacional; [b] a faixa etária – o que pode apontar para experiências geracionais específicas ou formação acadêmica diferenciada; e, em especial, [c] às experiências sociais marcantes na família, na escola básica e no ensino superior que lhes permitiram situar-se frente às situações limites levantadas pela pesquisa.

Importante indicar também que as perspectivas são tratadas nessa tese como hipóteses de trabalho, dado que permitiram compreender como os diferentes docentes se situavam diante das desigualdades escolares e sociais, assim como subsidiaram a análise do modo como entendiam as outras dimensões da pesquisa, a saber: o trabalho individual, escolar e suas condicionantes institucionais e sociais.

---

4 Lembrando que a interpretação das narrativas que permitiram isolar seus sentidos na forma como teoricamente propomos aqui e a posterior classificação dos sujeitos em “tipos” são de inteira responsabilidade do pesquisador.

FIGURA 1 – Perspectivas como hipóteses de trabalho



#### 1.4 Justificativa

Ao concentrar nossas reflexões sobre o modo como os professores compreendem suas ações e as situam frente as desigualdades que atravessam a escola, colocamos esses sujeitos no centro do processo de organização e desenvolvimento da instituição escolar. Fazemos isso por entender a relevância de nos debruçarmos sobre o modo como os professores experienciam o fazer docente e, particularmente, compreendem o seu papel frente a um contexto de trabalho que reconhecem como complexo e, muitas vezes, difícil em função das expressões escolares das desigualdades sociais. Nesse sentido, o trabalho que apresentamos traz como inovação o esforço de pensar sobre a docência não enquanto prática em si, mas como prática que se dirige prioritariamente à formação do outro, o estudante que, por sua vez, traz para a escola uma bagagem social complexa e variada conforme sua posição de classe. Abordar o modo como os professores encaram a instituição, suas práticas e seus desafios contemporâneos foi uma forma de compreender como esses sujeitos entendiam e agiam sobre o impacto das desigualdades sociais que aparecem na escola.

A escolha de um pequeno município gaúcho para realizar a pesquisa de campo foi orientada por alguns motivos. Nos grandes e médios centros urbanos a totalidade da

população em idade escolar se encontra dispersa em instituições de perfis distintos. As famílias das classes altas e médias tendem a matricular seus filhos em escolas privadas, e os grupos pobres, em instituições públicas. Nesse contexto, o estudo de Costa Ribeiro (2011) aponta para a diferenciação relevante de resultados escolares entre o grupo de estudantes oriundos de escolas privadas e de escolas públicas não federais.

No município em questão todas as crianças residentes na zona urbana cursam o ensino fundamental nas duas escolas onde trabalham os professores com quem desenvolvemos a pesquisa. Isso faz com que as desigualdades presentes nas escolas sejam, de fato, representativas da comunidade local. A distância até os municípios vizinhos de porte médio, a articulação comunitária no entorno das escolas locais e a qualidade reconhecida dessas instituições<sup>5</sup> faz com que os jovens das famílias mais abastadas se desloquem para as cidades maiores próximas para estudar apenas a partir do ensino médio ou até mesmo superior.

Ainda é importante mencionar que o município escolhido faz parte da região que tem sua rede de escolas sob atenção da universidade onde atuamos. Essa proximidade nos permitiu estar presente ao longo de toda a pesquisa.

## **1.5 Caminho da pesquisa**

Os dados reunidos e construídos para a realização dessa tese se distribuem genericamente entre quantitativos e qualitativos. Os primeiros permitiram a contextualização do espaço social que cerca a escolarização, o município escolhido para a pesquisa. Também possibilitaram identificar as desigualdades gerais e pontuais que atravessavam essa comunidade e as escolas especificamente. Os últimos permitiram a reconstituição dos entendimentos subjetivos dos professores sobre os aspectos centrais da escola e sobre o enfrentamento das dificuldades oriundas de um contexto específico.

### **1.5.1 A escolha do município e sua caracterização**

Um de nossos objetivos era trabalhar com professores que tivessem em suas salas de aulas estudantes de diferentes classes sociais. Preferencialmente, de um polo a outro do

---

<sup>5</sup> Esse município tem se destacado por ter as escolas mais bem avaliadas da região pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação (2017).

espectro de estratificação social possível numa dada comunidade. As opções imediatas eram a cidade do curso de doutorado (Porto Alegre, RS) e a de trabalho do pesquisador (Pelotas, RS). Mas, o tamanho de ambas condicionava a presença de uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro, que limitava nossa intenção inicial. Municípios a partir de um número de habitantes tendem, no Brasil, a ter a presença de escolas públicas e privadas concorrendo pelos filhos das famílias que podem pagar mensalidades escolares.

Essa característica segrega as classes sociais extremas em instituições diferenciadas. A pesquisa de Costa Ribeiro (2011) aponta a relevância desse indicador para explicar as desigualdades de rendimentos escolar no país. Procuramos a partir daí cidades menores que pudessem ter em suas escolas a representatividade do conjunto da população local em suas turmas. Nessas cidades menores seria possível encontrar tal característica. Também imaginávamos que nem toda cidade pequena concentraria o conjunto da sua população em idade escolar nas mesmas escolas, haja visto que as distâncias até centros urbanos maiores facilitariam o acesso de estudantes e famílias interessados em frequentar as instituições privadas. Para citar um exemplo próximo ao pesquisador: uma cidade próxima a Pelotas, sem nenhuma turma de anos iniciais do ensino fundamental em instituição privada, forma com a cidade-polo uma conurbação, o que faz com que o acesso seja bastante facilitado e rápido entre as duas cidades.

Passamos, então, a procurar municípios sem instituições privadas e distantes o suficiente de centros urbanos médios ou grandes, condicionando a frequência escolar de crianças e jovens na própria cidade<sup>6</sup>.

A experiência junto a rede escolar da região de Pelotas nos apontou para ao menos cinco cidades sem turmas em instituições privadas. Escolhemos um município de pequeno porte (até 20.000 habitantes).

Os primeiros contatos dentro do município reforçaram a ideia inicial de que o conjunto da população em idade escolar frequentava o ensino fundamental numa das duas instituições públicas urbanas<sup>7</sup>. A partir de então constatamos, entre os estudantes matriculados, filhos de proprietários de indústrias locais, de políticos e de alguns empresários. Felizmente a preocupação inicial de que esse grupo inscrevesse seus filhos em instituições de uma das cidades adjacentes não se confirmou.

---

6 Na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017 (INEP/MEC), localizamos 2.999 municípios sem turmas no 3º. ano do ensino fundamental e 3.473, sem turmas no 7º. ano da mesma etapa.

7 Para o ensino médio já havia uma disposição em viabilizar a frequência ou em instituições privadas ou federais na cidade polo da região.

A seguir ratificamos a escolha do município a partir do levantamento de informações gerais sobre a população local. O último Censo apontava esse município com uma elevada desigualdade socioeconômica, com Índice de Gini se encontrava na escala entre 0,5 e 0,6, numa escala em que 1,00 representa a desigualdade absoluta. Com população majoritariamente rural, as principais instituições educacionais estavam na zona urbana (duas delas com ensino fundamental completo). Na zona rural ainda estão duas escolas de ensino fundamental incompleto (até o 5º. ano) e uma escola com ensino fundamental completo.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é inferior àquele aferido para o país, ficando na escala entre 0,670 e 0,720 (o IDH brasileiro era de 0.759, em 2017), tendo entre seus subcomponentes o destaque positivo para a dimensão Longevidade, acima da escala nacional e, negativo, para a Educação, que ficava mais de 0,500 abaixo do escore nacional.

O município onde a pesquisa foi realizada tinha, conforme o Censo Demográfico (IBGE) de 2010, menos de 20.000 habitantes, tendo permanecido nessa escala em 2017. Mesmo estando na primeira escala populacional, ele ainda era maior do que a maioria dos municípios gaúchos<sup>8</sup>.

Uma das características marcantes que levantamos nas pesquisas socioeconômicas é da pobreza e desigualdade local. O salário médio da população empregada, em 2017 ficava abaixo de 2 salários mínimos, ficando a frente de menos de 100 municípios gaúchos. Outros indicadores que apontavam para a pobreza relativa da população era o PIB *per capita* (abaixo dos R\$ 15.000,00, em 2017), situando o município entre os 10% mais pobres do Estado; e o percentual da população que vivia com até meio salário mínimo, era de aproximadamente um terço da população. Ainda sobre desigualdade de renda: no município em questão mais de 50% da renda local era apropriada pelos 20% mais ricos, enquanto os 20% mais pobres ficavam com menos de 5%. No país, esses indicadores eram de 63,4% e 2,4%, respectivamente<sup>9</sup>.

Afora as pesquisas em bancos de dados oficiais, buscamos qualificar essa caracterização a partir de observações e de conversas com as pessoas da comunidade sobre o quadro de oportunidades educacionais e profissionais abertos à população. Como mencionado

---

8 Faixa definida pelo IBGE com municípios de até 20.000 habitantes, que congrega 3.914 municípios do país (70,4% dos municípios brasileiros), e uma população total de 32.660.247 de habitantes (17,1% da população).

9 Dados disponibilizados no site <https://cidades.ibge.gov.br/> e <http://atlasbrasil.org.br/2013/> acessados pela última vez em janeiro de 2020.

anteriormente, a maior parte da população habita a zona rural. A produção agrícola se dá em pequenas propriedades rurais e destina-se às centrais de distribuição das duas maiores cidades vizinhas, para os mercados locais e, grande parte da produção de frutas é industrializada nas indústrias de conserva do município, que variam entre pequeno (2) e médio (3) portes; e de cidades vizinhas. Os principais produtos agropecuários são o pêssego, o figo, o milho, a soja, o fumo e o leite.

A maior parte da produção de frutas é destinada às indústrias de beneficiamento da região. Grande parte da dinâmica econômica local gira em torno dessas empresas. Na época da colheita da safra do principal produto rural para esse município, o pêssego, ônibus de cidades vizinhas trazem trabalhadores que se somam à população local para o trabalho tanto nas pequenas propriedades rurais (colheita), como para as fábricas (beneficiamento). Dependendo das condições climáticas durante o período de maturação da fruta esse período varia entre 3 e 5 meses.

É interessante destacar que essas duas peculiaridades locais – a pequena propriedade rural e as indústrias de beneficiamento de frutas – têm sua origem numa particularidade histórica que está na gênese da comunidade. No século XIX foi criada uma colônia rural a ser ocupada por imigrantes europeus, especialmente alemães, italianos, poloneses e espanhóis. O centro dessa colônia ficava as margens da antiga estrada que ligava as duas importantes cidades da época e se desenvolveu a partir dali. Passou o século XX como distrito de uma dessas cidades, se emancipando no final daquele século. Toda estrutura de produção da antiga colônia foi construída ao longo desse período e repercute na atualidade como oportunidades econômicas para a população local<sup>10</sup>.

A dinâmica de colheita e beneficiamento da produção frutífera local condiciona parte da população urbana local ao trabalho nas fábricas durante o período da safra. Isso garante uma renda fixa durante 3 a 5 meses no ano, sendo que, em para algumas famílias isso se multiplica por 5, 6 pessoas, permitindo o sustento de praticamente um ano inteiro. Foi comum ouvirmos pessoas relatarem que passavam o restante do ano na busca de “bicos” ou outro tipo de trabalho informal que viabilizasse o sustento fora da época da safra.

Outras oportunidades de trabalho relevantes ofertados no município estão ligadas à produção de carvão vegetal, extração madeireira (eucalipto e acácia), produção agropecuária

---

10 Essas informações surgiram ao longo das entrevistas e se confirmaram em publicações específicas sobre a história dos municípios gaúchos emancipados entre o final da década de 1980 e início da década seguinte, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

em geral, frete rodoviário e o poder público local. No ano de início da pesquisa a cidade foi surpreendida com o fechamento de uma importante planta de beneficiamento pecuário, que empregava entre 100 e 200 trabalhadores em tempo integral no município. Esta era a maior planta industrial da localidade e a empresa que a gerenciava enfrentava dificuldades financeiras. Até o final dessa pesquisa foi comum nas conversas informais saber de notícias de um ou outro empregado haver recebido recursos devidos. Também fez parte dos esforços dos políticos locais as tentativas de redirecionamento da planta fechada para outra indústria de abate animal que pudesse se interessar em assumir a atividade. Até o encerramento dessa tese o local continuava fechado.

Na zona urbana encontramos diferentes empresas de todo tipo de serviço: mercados, farmácias, restaurantes, agropecuárias, bancos, açougues, padarias, salões de beleza, oficinas mecânicas, bares, lancherias, ferragens, vidraçarias, madeireiras, lojas de bicicletas, de materiais de escritório, de roupas, de móveis, de artesanato, agência turística, agência dos correios, ópticas, academia de ginástica, hotel, pousadas, bricks, clínicas veterinárias, clínica médica, entre outros.

É relevante destacar também que há mais de cinco anos o turismo rural conta com uma associação local que promove eventos e articula produtores locais para adequarem suas propriedades à recepção de turistas. Pequenas propriedades rurais passaram a agendar cafés coloniais, passeios no campo, vivências temáticas como atrativos típicos do meio rural. Tanto a agência de turismo local como outra, da cidade polo mais próxima, fazem a intermediação entre os empreendimentos turísticos e grupos interessados em desfrutar dos serviços oferecidos. A maioria dos empreendimentos também disponibiliza páginas em redes sociais para agenciamento direto de eventos e atividades. A mobilização do grupo ligado ao turismo tem produzido um movimento diferente junto à comunidade local e é percebido por algumas lideranças locais como uma importante alternativa econômica para o município.

Essa breve descrição das características econômicas do município permite apontar perspectivas imediatas de trabalho acessíveis aos jovens locais. Elas se tornam relevantes para a pesquisa porque foram apontadas por alguns professores como limitadoras do interesse escolar de parte dos estudantes.

### 1.5.2 A aproximação às escolas

Definido o município, partimos para o contato com as escolas urbanas locais em busca dos professores que poderiam contribuir com nossa pesquisa. As duas instituições públicas ficam em comunidades distantes 5 km uma da outra, interligadas por uma avenida calçada. O transporte escolar atende as duas instituições e as interliga à zona rural.

Os contatos com as instituições foram realizados no último trimestre do ano de 2016, tendo a pesquisa propriamente dita iniciada no primeiro semestre letivo de 2017, estendendo-se até o primeiro semestre de 2018. O primeiro contato foi feito com as direções escolares. Ambas foram consensuais ao apontar limites à escolarização de todos junto às instituições. Mesmo as conversas tendo ocorridas em momentos distintos e em locais diferentes ouvimos o mesmo relato de reprovação elevada no 6º. ano do ensino fundamental e dificuldades para mobilizar parte importante dos jovens à escolarização.

Na instituição “A” fomos recebidos pela diretora que abriu a conversa solicitando que voltássemos no início do ano posterior. Justificava que estava em andamento a transição para que no ano seguinte uma nova direção assumisse a escola. Ao abrir as conversas sobre a pesquisa na instituição “B”, fomos convidados para conhecer a escola no dia em que se realizava um culto típico, promovido no pátio da instituição em alusão à Semana Farroupilha. Nessa data conversamos com a diretora e com a coordenadora pedagógica e encaminhamos o início do trabalho de pesquisa para o ano seguinte, quando recomeçasse o período letivo.

No começo do ano letivo de 2017 ingressamos na escola “A”. A direção nos recebeu de forma acolhedora, colocando a escola à disposição para o trabalho de pesquisa. Nesse momento foram abertos os arquivos com registros de notas e históricos de estudantes, o que permitiu a reconstituição inicial da *coorte* de estudantes, viabilizando-nos ilustrar as desigualdades de desempenho escolar. A direção também intermediou as conversas iniciais com os professores o que agilizou a realização das entrevistas.

A aproximação com a escola “B” ocorreu um pouco depois e também foi marcada pela acolhida respeitosa. Nessa instituição foram disponibilizadas as listas das turmas que constituiriam a *coorte* e, posteriormente os históricos dos estudantes. Também foram intermediadas pela direção e vice direção as entrevistas com professores do ensino fundamental a partir de critérios do pesquisador. Entre os critérios indicamos a diversidade

entre os níveis iniciais e finais, e por área do conhecimento; assim como anos de docência e de trabalho na instituição.

A partir da entrada nas escolas passamos a frequentar espaços relevantes de encontros entre professores, tais como reunião e conselho de classe; com a comunidade: festas em geral, reuniões da escola, do Círculo de Pais e Mestres, de entrega de avaliações e boletins, de apresentação de trabalhos, etc.

Nesses encontros presenciamos situações pertinentes à pesquisa. Desde a recepção atenciosa aos pais; o trabalho de organização e preparação dos trabalhadores da escola – professores, direção e serventes – nas semanas anteriores às atividades comunitárias propostas pelas escolas; até broncas bastante ríspidas dirigidas a estudantes no espaço escolar. Percebemos também algumas fragilidades no suporte institucional a ambas as escolas. Numa delas por falta de pessoal, e na outra pela qualificação – indisponível no município – para algumas funções.

A desorganização dos arquivos escolares e da biblioteca numa das instituições apontava para problemas na falta de continuidade de uma burocracia de apoio às atividades pedagógicas. Por sua vez, na outra instituição a iminência da aposentadoria de servidores em diferentes áreas e a dificuldade de reposição já anunciada pela mantenedora deixava a direção preocupada – o que se confirmava na época pela não nomeação de docentes para as vagas já abertas e foi fato constante nos dois anos seguintes com a aposentadoria de uma coordenadora, duas serventes e três professoras.

Além das entrevistas com os docentes e a reconstituição de informações sobre o município, também realizamos observações em diferentes momentos em ambas as escolas. Durante essas observações reconstituímos algumas características relevantes da população local, conversando, buscando informações e ouvindo relatos bastante relevantes de pais e mães, estudantes, pessoas da comunidade que não tinham mais contato com a escola.

Estivemos presente em encontros escolares e comunitários nos anos de 2017 e 2018, tanto nas sedes das escolas, como no Centro de Eventos do município e no Ginásio de Esportes. Os eventos escolares frequentados entre 2017 e 2018 foram a Feira do Conhecimento, o Encontro Infante-Juvenil, Festa Literária, Festa da Família, Festa Junina escolar, Festa Junina municipal, Culto crioulo. Outros eventos que contavam com a participação das escolas e que também estivemos presente foram: a Festa do Doce Artesanal,

a Festa das Flores e Sabores, a Festa do Município, a Rústica municipal e outras provas do Circuito de Corridas, os Jogos Municipais de Futsal.

Durante esses eventos consolidamos o quadro local que combina pobreza, desigualdade e oportunidades limitadas a parte significativa dos jovens locais o que nos indicava um quadro desafiador às escolas locais. Como os professores reconheciam essas desigualdades? Que suportes as mantenedoras ofereciam para que a escola pudesse ser um fator de contenção dessas desigualdades e promoção de espaços de construção de aprendizados significativos? O que se fazia frente a essas desigualdades tanto individual como coletivamente passou a fazer parte das nossas problematizações.

A controvérsia levantada por alguns docentes e até mesmo por alguns jovens e seus pais sobre a relação entre formação escolar e oportunidades econômicas aponta para uma baixa expectativa em relação a escola entre algumas pessoas com quem conversamos. Há alguns pontos que nos interessaram particularmente e que deixamos registrados que são: [a] a crítica em relação à escola que não prepararia adequadamente a população para conquistar novas posições sociais; [b] a crítica em relação aos estudantes que não encarariam a própria trajetória escolar com a seriedade necessária, limitando suas possibilidades futuras desde muito cedo; [c] a baixa expectativa: [c.1] de professores em relação à capacidade da própria escola em atender adequadamente as demandas de todos estudantes; [c.2] dos professores em relação a alguns estudantes; e [c.3] dos estudantes em obter algum tipo de êxito frente as exigências escolares.

### **1.5.3 As entrevistas com os professores**

A pesquisa introdutória nos permitiu construir um mapa social do município da pesquisa, abordando especialmente aspectos econômicos e culturais. Frente a esse pano de fundo que atravessa e permeia as interações cotidianas é que ocorrem as relações escolares – compõem o contexto imediato. De modo sintético, a reconstituição das desigualdades sociais explicita os condicionantes que atravessam as experiências sociais de estudantes e de suas famílias, assim como também permeiam o trato educativo dos professores.

Uma vez com essas informações – tratadas de modo mais objetivo possível – passamos a conversar com os docentes do ensino fundamental das duas escolas urbanas da cidade. Nesse momento, nosso desafio foi reconstituir o modo como subjetivamente os professores compreendiam a nossa questão central.

Partimos da premissa de que o modo como se percebe e compreende a escola e sua função social interfere nas ações para o enfrentamento das situações-limites trazidas à tona pelas desigualdades sociais que atravessam a escola. As narrativas construídas pelos docentes sobre o contexto de trabalho e os desafios colocados por ele se revelaram meios eficazes para analisar as diferenças marcantes de entendimentos e encaminhamentos práticos sobre as desigualdades que permeiam a vida dos sujeitos locais.

#### QUADRO 2 – Professores entrevistados

NOME*	NÍVEL	ESCOLA	ÁREA	TEMPO DE DOCÊNCIA (em anos)
Fátima	AI**	A	Currículo	25
Anete	AI e AF***	A	Currículo/Orientação	7
Paulinho	AF	A	C. Humanas	28
Luiz Alberto	AF	A	Exatas	16
Luana	AF	A	Currículo/C. Humanas	22
Lucia	AF	A e B	Linguagens	20
Ieda	AF	A	C. Naturais	8
Neuza	AI	A	Currículo	4
Terezinha	AI	A	Currículo	14
Odir	AF	A	Linguagens	5
Maria	AF	B	Exatas	32
Ivana	AF	B	Linguagens	29
Durval	AF	B	Linguagens/Gestão	13
Patricia	AI e AF	B	Currículo/Orientação	42
Adriana	AF	B	C. Naturais	20

**Fonte:** elaboração própria, a partir dos dados de pesquisa

\* O nome dos professores é fictício.

\*\* Anos Iniciais do Ensino Fundamental

\*\*\* Anos Finais do Ensino Fundamental

As entrevistas com os professores foram realizadas entre os meses de setembro de 2017 e abril de 2018. Ao todo foram realizadas 18 entrevistas completas com professores, sendo reconstituídas para esse trabalho 15 delas<sup>11</sup>.

Em reuniões com as direções escolares nos foram apresentadas as listas dos professores que trabalhavam com turmas e estudantes do ensino fundamental na docência ou na orientação educacional. A maior parte dos docentes listados eram mulheres e elas foram a maior parte das entrevistadas (11). Também entrevistamos quatro professores homens.

Buscamos professores que trabalhassem em ambas as escolas, sendo que 9 deles estavam vinculados a Escola “A”, 5 a Escola “B” e uma a ambas as instituições, tendo mais tempo de trabalho na Escola “B”. Também nos preocupamos em entrevistar professores de diferentes níveis e áreas: anos iniciais e anos finais e, nesses últimos, professores de disciplinas nas áreas de Ciências Exatas (2), Linguagens (4), Ciências Humanas (2) e Naturais (2). Dos 15 entrevistados três trabalhavam exclusivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais e dez nos Anos Finais.

### 1.5.3.1 Entrevistas narrativas

A entrevista narrativa é uma técnica de pesquisa que reconstitui aspectos da vida social dos sujeitos a partir da contação de histórias sobre um tema ou episódio de conhecimento do entrevistado: “*contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimento e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal*” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91).

Para Jovchelovitch e Bauer, as narrativas são [a] referenciadas na experiência pessoal do participante; [b] têm foco nos acontecimentos e ações do sujeito; e [c] incluem a avaliação dos resultados por se tratarem de ações que se destinam à realização de um objetivo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 92). Em geral as narrativas se estruturam a partir de uma ordem cronológica de acontecimentos alinhavados por um enredo que dá o sentido e seleciona memórias.

As entrevistas realizadas seguiram uma ordenação padrão. Num primeiro momento, a partir de um questionário de identificação, buscamos informações gerais sobre o entrevistado, sua família e histórico escolar e de formação. Concluíamos esse bloco com o convite aos

---

<sup>11</sup> Duas entrevistas foram realizadas durante o período de exploração do campo. Elas contribuíram para definir caminhos e orientar reflexões, mas não contemplavam as dimensões tratadas nessa tese. Outra entrevista não foi aproveitada pela dificuldade extrema em obter informações e respostas mínimas às questões de pesquisa.

sujeitos para refletirem, a partir da própria trajetória estudantil e docente, sobre a própria história. Entre esse primeiro bloco e o segundo, que iniciava a entrevista narrativa propriamente dita, lançávamos a pergunta narrativa (tal como indicado por Schütze, 2011). No nosso caso, uma vez que tratávamos de entrevistas narrativas com especialistas (WELLER; ZARDO, 2013), antes da pergunta indicávamos que se pensasse a questão narrativa a partir da própria formação profissional e as experiências escolares. Feito isso, indicamos a questão norteadora: “*para que serve a escola?*”.

A segunda etapa da entrevista explorava os temas que perpassavam o assunto principal e apareceram de modo superficial nas primeiras falas dos entrevistados. No nosso caso, o trabalho docente individual e coletivo, os condicionantes institucionais e sociais, e o desenvolvimento e a relação com os estudantes. Entremeados à exploração desses temas buscávamos junto aos entrevistados que argumentassem sobre aquilo que apontavam como limites e possibilidades em cada temática explorada. Assim, cumprimos as três etapas previstas por Schütze (2011), adaptadas ao contexto de entrevista com especialistas (WELLER; ZARDO, 2013), no nosso caso, os professores.

Nosso objetivo era reconstituir os diferentes *sentidos* dados pelos sujeitos à função escolar e, a partir deles, com novas perguntas que foram se desdobrando, desenrolar os argumentos que substanciavam essa ideia inicial de escola.

Jovchelovitch e Bauer sintetizam bem o que acontecia a partir de então:

[...] o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Esses temas representam sua estrutura de relevância (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 95).

Nosso desafio foi propor um desdobramento da narrativa em ao menos três módulos diferentes que acabavam se desdobrando em três sub-narrativas diferenciadas. Alguns professores exigiram, de fato, até três momentos distintos de conversa para concluir todas as temáticas. A primeira referenciava-se a função escolar, a segunda remetia as impressões sobre os limites e possibilidades ao desenvolvimento do estudante e a terceira à relação entre professor e estudantes.

**QUADRO 3** – Dimensões de análise e Perspectivas e Práticas como hipóteses de trabalho

Função escolar	<b>Função escolar</b> - para que serve a escola? - o que contribui para que a escola cumpra essa função? - o que impede a escola de cumprir sua função?	<b>Perspectivas</b> Define as perspectivas “restrita” e “ampla”; “fechada” e “aberta”
Trabalho docente e função escolar	<b>Contribuição</b> da ação docente à efetivação da função escolar - como a ação docente contribui para a efetivação da função escolar - o que poderia ser feito - suporte institucional  <b>Limites</b> à ação docente à efetivação da função escolar - fatores desmotivadores - suporte institucional - equívocos que percebe na ação de colegas  - <b>auto avaliação</b> em relação à função escolar - fatores motivadores	Indica como os professores percebem as ações docentes diante da função escolar
Desenvolvimento estudantil e relação professor-estudante – limites e possibilidades	- <b>Pré-condições</b> para o desenvolvimento do estudante na escola - Dificuldades comuns - Limites da escola para o atendimento das especificidades dos estudantes com maiores dificuldades - Características da boa <b>relação professor-estudante</b> - Dificuldades na relação com os estudantes - O que fazem e como agem os estudantes com facilidades	Indica as percepções sobre as possibilidades e limites à escolarização de todos

**Fonte:** elaboração própria

Nosso procedimento foi lançar uma problematização inicial, anotar a resposta à primeira questão e, para ampliar a complexidade e buscar novas informações, retomar a resposta inicial sob diferentes aspectos junto ao entrevistado. Alimentávamos assim o esquema autogerador da argumentação do professor a partir de questionamentos imanentes, levantados pelo entrevistado, e quando se percebia que o esgotamento do tópico se

aproximava, buscávamos a partir de elementos já trazidos pelos sujeitos, inserir questões exmanentes, que nos interessavam diretamente à pesquisa<sup>12</sup>. O quadro abaixo organiza a estrutura que pautou a análise das entrevistas.

Uma preocupação que tínhamos antes da realização das entrevistas era o jogo de “expectativas das expectativas”, ou, o que os participantes imaginavam que o pesquisador gostaria de ouvir. Dois pontos amenizaram o impacto desse ‘jogo’ de modo razoável: o primeiro é a familiaridade dos sujeitos com as problematizações que abriram cada uma das sub-narrativas. Eram temas que tangiam suas preocupações, conversas e reflexões cotidianas. Essa impressão foi tomada após as entrevistas. Alguns relataram um desconforto inicial nas conversas, mas, à medida que o tempo passava foram se abrindo ao diálogo, uma vez que entendiam ser de seu interesse e domínio os temas abordados.

O segundo ponto que nos ajudou sobre esse jogo das expectativas é que em geral, pela complexidade dos temas narrados pelos professores, havia saídas que permitiam desvios do sujeito quando o assunto ou as conclusões que foram sendo construídas pelo próprio narrador provocava desconfortos e até mesmo sentimento de culpa. Entre os escapes estiveram as limitações do sistema escolar, a falta de pessoal, a desarticulação interna, o outro colega, e a família dos estudantes. Essas justificativas, como argumentava Apple (1979), não deixam de estar providas de razoabilidade, de bom senso.

### 1.5.3.2 Análise das entrevistas

A análise das entrevistas envolveu dois procedimentos sequenciais: a análise que buscou reconstituir o sentido da “função escolar” para cada docente a partir de uma dupla diferenciação: [a] quanto à abrangência da ação institucional – restrita aos conteúdos escolares ou ampliada para a construção das disposições necessárias à mediação institucional impessoal; e [b] quanto à participação do estudante no encaminhamento do processo educativo de nível básico e a finalidade do mesmo.

Essa dupla diferenciação nos permitiu construir e situar os professores em **perspectivas diferenciadas** de se compreender a função escolar: “restrita” ou “ampla”; “fechada” ou “aberta”. As categorias sintéticas dessas perspectivas conduziram à análise das outras duas sub-narrativas, que foram assim, **abstraídas no processo de reconstrução** do sentido dado pelos participantes aos temas de cada uma delas.

---

12 Diferenciação entre questões “iminentes” e “exmanentes” em JOVCHELOVITCH; BAUER. 2015, p. 97.

A consolidação das perspectivas sobre a *função escolar* foi feita a partir do entendimento expresso pelos professores e de suas considerações sobre os limites e as possibilidades a sua consecução. O entendimento da função escolar pelos professores surge da argumentação construída à questão de partida da entrevista: “*para que serve a escola?*” Posteriormente à resposta, desafiamos os sujeitos a indicar elementos que contribuem e que atrapalham a efetivação da função indicada.

Esse ponto de partida se mostrou um meio eficaz para nos aproximarmos da questão central da tese. Mais do que isso, orientou nossa busca por uma perspectiva teórica que permitisse entender de modo mais apurado que desigualdade era aquela que os professores visualizavam e tematizavam em seus depoimentos. Nesse sentido é importante indicar que a consolidação do marco teórico se deu após a primeira análise das entrevistas. A regularidade das respostas dos professores à função escolar nos exigiu uma reorientação teórica para a tese. Percebemos que a ênfase nos conteúdos escolares conduzia a práticas mais seletivas em relação aos estudantes do ensino fundamental. Em sentido oposto, o reconhecimento das carências humanas – e sociais – orientava uma perspectiva diferenciada para a escola, com destaque para a acolhida e compreensão das dificuldades individuais dos estudantes em favor de uma ação que buscasse a superação desses limites.

Portanto, a partir da análise das narrativas dos professores foi possível conceituar dois tipos extremos de perspectivas sobre a função escolar: um tipo “amplo-aberto” e outro “restrito-fechado”. Identificamos também um tipo intermediário “amplo-fechado”.

Uma vez conceituadas as perspectivas, elas passam a ser utilizadas como *hipóteses de trabalho*, permitindo situar como os professores de cada tipo compreendiam as ações docentes na escola. Eles foram levados a refletir sobre como seu trabalho: [a] contribuí; [b] é limitado; ou [c] atrapalha a efetivação da função escolar. Por fim ainda foi demandada [d] uma autoavaliação.

Nossa classificação foi realizada a partir de uma análise das falas de cada professor sobre

[a] o trabalho individual – aspectos particulares das práticas docentes;

[b] o trabalho escolar – dimensão coletiva do trabalho nas instituições;

[c] os condicionantes institucionais – tópicos relacionados às mantenedoras e ao sistema educacional; e

[d] os condicionantes sociais – elementos extraescolares mobilizados pelos professores para tratar das dimensões listadas acima.

Essa classificação foi analisada a partir do sentido positivo ou negativo das respostas dos docentes aos itens que orientaram nossa classificação. O bloco sobre como o trabalho docente interfere na realização da função escolar foi analisado como um todo em virtude da complementação das perguntas e da própria dinâmica das entrevistas que fazia com que os docentes falassem sobre cada uma das dimensões de modo intercalado.

É interessante destacar que, se idealmente podemos operar uma exclusão lógica entre as características listadas pelos professores nas perspectivas sobre a escola, na prática, entretanto, algumas delas se entrecruzam na narrativa de sujeitos situados em perspectivas distintas, sendo necessária a análise do conjunto de informações para proceder a diferenciação. A ênfase dada a um ou outro elemento favorece as classificações operadas pelo pesquisador.

#### **1.5.4 Informações sobre educação básica local**

Esboçamos anteriormente a impressão das próprias direções escolares em relação aos limites enfrentados para o aproveitamento de todos os estudantes nas escolas urbanas locais. Portanto, sabíamos desde o primeiro contato com as instituições que havia uma discussão sobre o aproveitamento escolar potencialmente geradora de um mal-estar interno.

Nosso desafio a partir da entrada nas escolas foi constituir referências empíricas que compusessem o quadro sobre a escolarização da população local, sobre o fluxo e aprendizagem dos estudantes atuais, o que está apresentado no Capítulo 3.

Destacamos aqui um exercício que nos permitiu dar concretude às desigualdades sociais que atravessavam as escolas do município onde realizamos a pesquisa. Desde o projeto de pesquisa não tínhamos dúvidas sobre a objetividade das desigualdades sociais e escolares concernentes à grande maioria das redes educacionais de nosso país. Nos indagávamos, entretanto, sobre como poderíamos averiguá-la. A forma que nos inspirou foi o modelo das pesquisas epidemiológicas realizados pela UFPel desde os anos 1980<sup>13</sup>. Destinadas a subsidiar pesquisas na área da saúde, esses procedimentos consistem em

---

13 Informações sobre essas pesquisas estão disponíveis no link: <http://www.epidemiologia-ufpel.org.br/site/content/estudos/index.php>, último acesso em 23/01/2020.

investigar aspectos gerais e específicos de todas as crianças nascidas num determinado ano, na cidade de Pelotas, RS.

A analogia a esse procedimento nos fez buscar todas as crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental em 2010, no município de nossa pesquisa. Com as limitações que tínhamos em relação a recursos para a pesquisa, esse procedimento se mostrou possível graças ao tamanho reduzido da pequena comunidade investigada e ao apoio recebido das escolas e de sujeitos locais.

Sobre esse grupo que chamamos de “*coorte* de estudantes” reconstituímos as posições sociais e seu desempenho escolar. Para isso listamos alguns poucos atributos. Essa *coorte* nos apresentava um grupo de estudantes que iniciou o ensino fundamental junto, mas, por intercorrências familiares, escolares, sociais acabaram se separando ao longo da trajetória escolar. Aqueles que cumpriram a trajetória completa sem reprovação concluíram o ensino fundamental ao final de 2018. Tornou-se um exercício interessante que de modo sucinto explicitou a concretude das desigualdades encontradas pelos professores nas suas salas de aulas. Os dados trazidos por esse procedimento estão no capítulo 3.

## 1.6 Organização da tese

A tese é composta por uma apresentação, esta introdução, mais 4 capítulos e pelas Considerações Finais. No capítulo 2, apresentamos o quadro teórico, composto pela apropriação da teoria das *Formas de Consciência* (1967) e da *Ação Dialógica* (1979), de Paulo Freire; e da teoria das *Classes Sociais* da modernidade periférica, de Jessé Souza (2003).

No capítulo 3, recuperamos dados sobre o sistema educacional brasileiro e propusemos uma interpretação sobre o modo como ele responde às desigualdades sociais a partir do estudo desenvolvido pelo grupo coordenado por François Dubet (2012). Indicamos a partir desse estudo a existência de dois momentos no ensino fundamental brasileiro que se constituem em barreiras ao avanço estudantil.

No quarto capítulo, expomos as entrevistas narrativas realizadas com 15 professores de escolas urbanas de um pequeno município do interior gaúcho. A partir delas consolidamos

as perspectivas dos docentes sobre a função escolar e apresentamos as percepções dos professores sobre as limitações e as possibilidades à sua efetivação.

No capítulo 5, realizamos um exercício de análise sintética a partir dos dados e das entrevistas constituídos ao longo da tese, desdobrando as perspectivas docentes para a abordagem das outras dimensões da pesquisa – trabalho individual, escolar, contingências institucionais e sociais. Finalmente, nas considerações finais propusemos uma síntese que evidencia a complexidade e diversidade de perspectivas existentes no grupo participante da investigação; e propomos uma explicação para a gênese das perspectivas e práticas entre os professores.

## 2. Quadro teórico

Nosso quadro teórico foi construído para qualificar [a] elaboração e diferenciação das perspectivas sobre a função escolar e temas centrais a sua consecução; [b] a identificação das desigualdades presentes nas comunidades escolares atendidas e seus impactos às dinâmicas educativas; [c] a compreensão sociológica sobre os diferentes entendimentos constituídos pelos professores sobre as expressões escolares dessas desigualdades e, conseqüentemente, sobre as possibilidades e limites identificados por eles para adequado trabalho educativo visando o enfrentamento dessas desigualdades pela instituição; [d] a construção de uma explicação crítica sobre os diferentes modos de relações sociais existentes na escola, que convivem e concorrem num mesmo espaço institucional.

A centralidade do quadro foi constituída a partir de dois autores brasileiros que tematizaram as dimensões centrais de nossa análise: o que Weffort (1967) chamou de “*sociologia das mentalidades*” de Paulo Freire; e a análise das particularidades das classes sociais subalternas na modernidade periférica de Jessé Souza (2003, 2011). Ainda nos foi útil como referencial a estrutura de análise dos sistemas educacionais em relação às desigualdades escolares e sociais de Dubet, *et.al.* (2012), que no terceiro capítulo, aborda o contexto e os processos educacionais.

As formas de consciência ensaiadas por Paulo Freire nos ajudaram a compreender as diferenciações de entendimentos sobre a função escolar expressadas pelos professores. Algumas dimensões da sua teoria da ação dialógica também nos auxiliaram a vislumbrar as perspectivas de ação docente frente as situações limites que entravam o cumprimento desse papel institucional.

A teoria das classes sociais de Jessé Souza nos possibilitou compreender qual desigualdade atravessava as escolas a ponto de ser percebida pelos professores. A complexidade de sua abordagem nos permitiu identificar os valores que estão em pauta na avaliação subjetiva e em muitos momentos imperceptíveis aos agentes em seu dia-a-dia.

A articulação criativa entre os dois autores nos permitiu avançar sobre a análise das diferentes perspectivas à função escolar entre os professores. Esse enfoque se aproxima ao estudo de Alves-Mazzotti, Madeira, *et. al.* (2004) que investigou as representações sobre o “ser professor” no ensino fundamental. De certo modo as conclusões apontadas pelas autoras

sobre como os docentes entendiam o que caracterizava o ser docente se desdobram, em nosso estudo em perspectivas sobre a função escolar e em relação ao desenvolvimento e à relação com os estudantes.

O pano de fundo contextual dessa análise foi reconstituído a partir da caracterização dos limites sistêmicos e institucionais que induzem a uma reprodução de desigualdades escolares e sociais, tais como indicados por Dubet *et. al* (2012).

A análise das formas de entendimento sobre o modo como os docentes compreendem a função escolar em relação ao enfrentamento das desigualdades nos fizeram propor uma “tipologia” que situa diferentes modos de encarar as situações limites colocadas à escola básica num país periférico, nesse início de século.

## **2.1 Formas de consciência em Freire – subsídios para a reconstituição das perspectivas docentes sobre a escola**

Paulo Freire foi um importante educador brasileiro que se tornou internacionalmente reconhecido pelo inovador trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido experimentalmente no interior do Rio Grande do Norte entre 1962 e 1963. A preocupação em desenvolver processos educativos potentes, que oportunizassem a conscientização da própria situação de vida como subsídio à alfabetização e inserção crítica numa sociedade de classes periférica, foi o pilar para a construção daquela experiência.

O sucesso do trabalho sob sua coordenação foi tão expressivo que ele fora convidado à época para expandi-lo para o resto do país. Às vésperas de ser lançado como programa nacional, entretanto, esse projeto foi interrompido a partir da ruptura institucional de 1964 que deu início à ditadura militar.

Meses depois de interrompido esse processo e frente as constantes intimidações, interrogatórios e até mesmo prisão, Freire se exilou do país (HADDAD, 2019). No exílio, rodou o mundo participando de diferentes processos de implantação de políticas educacionais na América Latina e África e colaborou com algumas das mais prestigiadas universidades europeias e norte-americanas.

No contexto em que escreve a *Pedagogia do Oprimido* – já exilado em função da perseguição política sofrida pelo regime que se instalara no país em 1964 – Freire entendia

que as classes dominantes, marcadas pela intransitividade do seu pensamento, olhavam o Brasil a partir de fora, de forma reflexa (FREIRE, 1979). Não eram capazes de construir criativamente um pensamento nacional que projetasse o desenvolvimento do país para o conjunto da população e com sua efetiva integração. Com isso, inábeis no intento de consolidar projetos de desenvolvimento de forma democrática, impuseram sua fidelidade aos ideais e práticas reacionárias de forma autoritária, de cima para baixo.

Dessa forma, a construção do processo de expansão das bases culturais que constituiriam um futuro processo democrático – universalização do acesso à educação fundamental e diminuição significativa do analfabetismo – foi feita a partir da antidialogicidade, a partir de um projeto de nação autoritário, porque compreendia as manifestações das condições de vida da grande parte da população nacional como limites a serem “consertados”, processo ao qual esses grupos deveriam se submeter (FREIRE, 1967).

Num contexto de exclusão educacional, exploração econômica e opressão cultural, tais orientações têm potencial de produzir resistências ainda mais impactantes do que aquelas narradas por Paul Willis (1991) sobre os jovens estudantes, filhos de operários ingleses, na década de 1960. O processo de expansão do sistema escolar nas décadas seguintes foi condicionado pelas diretrizes definidas pelos grupos dominantes “sobrepastos”, sem integração efetiva junto ao povo, sem a participação plural que permitisse a confrontação das perspectivas concorrentes. As consequências dos 21 anos de regime militar sobre o sistema educacional podem ser lidas como a consolidação de práticas de caráter seletivo, limitando as possibilidades de enfrentamento do histórico processo de exclusão escolar.

O estreitamento dos espaços possíveis e necessários para a construção coletiva dos modos de superação das condições de subalternidade excluiu das instâncias deliberativas especialmente os grupos sociais mais vulneráveis e, historicamente, invisibilizados e calados – desde os níveis micro até macro políticos. O processo oposto ao programado pela teoria da ação dialógica foi o que se desenvolveu nos anos da expansão determinante para a universalização da educação básica no país. As perspectivas de integração crítica e criativa de grande parte da população mais pobre do país foram, assim, prejudicadas a partir de 1964. Demoraria quase duas décadas até que “novos personagens” pudessem entrar em cena e fazer parte do cenário político efetivamente do país (SADER, 1988).

Educação como Prática da Liberdade (1967) (que analisa a relação entre formas de consciência e tipos de sociedades) e Pedagogia do Oprimido (1979) (que apresenta a teoria da

ação dialógica) constituem-se como marco teórico a partir do qual Freire consolida sua análise sobre a educação e desdobra seu método de alfabetização

### **- Formas de consciência em Freire**

Em 2012, por ocasião do Fórum de Leituras de Paulo Freire, promovido na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), eu e a professora Analisa Zorzi argumentávamos que o conflito pedagógico conceituado por Paulo Freire em meados da década de 1960 ainda se mostrava presente na realidade brasileira. O ponto de apoio utilizado naquela oportunidade foram categorias analíticas presentes na obra “Educação como Prática da Liberdade”. Entendíamos que o referido conflito pedagógico perpassava o entendimento e a prática educativa dos professores nos diferentes níveis de ensino. O alerta que fazíamos era o de que “a sustentação do desenvolvimento democrático do nosso país dependia dos termos em que fosse resolvido individual e coletivamente esse conflito” (KIELING; ZORZI, 2012).

Para entender o ponto de apoio dessa argumentação retomamos os três tipos de consciência específicos analisados por Freire: a consciência transitiva ingênua; a transitiva crítica e a intransitiva. Cada forma de consciência predominante seria produto e produtora de um tipo de sociedade: em transição; aberta e fechada, respectivamente. Para o trabalho proposto aqui interessa num primeiro momento essa tipologia das formas de consciência proposta pelo autor e, em seguida, a interpretação da sua teoria da ação dialógica como explicitação das ações educacionais possíveis junto as classes sociais mais vulneráveis. Essa interpretação permite aproximar a pedagogia do oprimido de Freire as possibilidades de ação social junto à “ralé” de Jessé Souza.

O objetivo de Freire era consolidar uma análise das mentalidades dominantes em sociedades autoritárias, democráticas e em transição. Naquela época, Freire percebia o processo incompleto de abertura democrática do Brasil. Caracterizava o país, portanto, como uma sociedade em transição.

As sociedades abertas, democráticas, inclusivas teriam como prática educacional predominante uma educação libertadora que garantiria a formação individual como direito, a partir de práticas que atendessem às necessidades dos diferentes grupos sociais. Concretamente o resultado dessa flexibilidade era a reprodução das estruturas sociais prévias. Entretanto, essa reprodução não era mais a simples, mas a ampliada, uma vez que é

qualitativamente diferente ter uma classe trabalhadora com formação básica de ter uma classe subalterna sem acesso à educação.

Já as sociedades do polo oposto, fechadas, autoritárias e excludentes seriam marcadas por práticas educacionais alienadoras, que ao não situar a formação como direito, imporiam um modelo educacional que exige a adaptação do indivíduo aos padrões pré-estabelecidos, independentemente do seu ponto de partida sociocultural, excluindo-os desde cedo das instituições formadoras.

Na primeira, buscava-se a formação de um ser-sujeito, ativo em seu fazer e pensar. Que se conscientiza através da autorreflexão e da reflexão sobre o seu espaço-tempo. Em vez de adaptação, a integração crítica e solidária dos sujeitos ao mundo. Na segunda, a educação se desenvolvia para a formação de um ser-objeto, domesticado e passivo. Buscava-se a adaptação e acomodação deste ser ao mundo. Tratam-se as relações como naturais em vez de históricas (FREIRE, 1967).

A reflexão de Freire que culmina com essa categorização se faz entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960, quando o Brasil vivia seu primeiro período democrático. A intenção do autor era vislumbrar algumas possibilidades de consolidação democrática da sociedade brasileira.

Freire percebia um passado: [a] marcado por relações sociais fechadas; [b] com uma elite que se considerava dona absoluta dos destinos da nação; [c] que orientava as forças motrizes da economia brasileira para fora, alinhando e submetendo as forças produtivas locais aos países capitalistas do centro; [d] politicamente autoritário, com processos marcados pela ausência do diálogo, por uma elite superposta ao país, construindo formas de governo sem o povo; [e] que culminava com a alienação cultural deste; [f] que não passava de mero espectador (FREIRE, 1967).

Ao mesmo tempo, vislumbrava um futuro: [a] marcado por relações sociais abertas; [b] com uma elite que representasse a pluralidade da sociedade brasileira, e não apenas suas frações econômica e politicamente dominantes; [c] capaz de orientar a economia para o desenvolvimento da nação; [d] com perfil político dialógico, cuja elite integrada favorecesse a efetiva participação do povo nas diferentes esferas de decisão; [e] capaz de potencializar um processo de protagonismo e criação cultural que expressasse a diversidade da população do país; e [f] com o povo participante da vida social de forma efetiva, crítica e criativa (FREIRE, 1967).

Em meados do século XX, entretanto, Paulo Freire percebe o Brasil como uma sociedade rachada, em processo de intensa transformação. Em meio aos conflitos entre forças conservadoras, que buscavam reconstituir as características do passado; e progressistas, que entreviam a construção do futuro, Freire progressivamente, identificava dois tipos de sujeitos históricos: um sectário e o outro radical. Quanto mais acirrado ficava o conflito entre as forças políticas que representavam os grupos sociais dominantes e dominados, mais se distinguia esses dois sujeitos, suas posições sobre os destinos do país e se sectarizava o debate político.

No debate público, o sectário desrespeitava seu adversário político; sua ação era marcada pelo ativismo irrefletido; e posicionava-se como único agente da história: ao sectário conservador interessava conter as transformações democratizantes, enquanto ao sectário progressista interessava antecipar essas mudanças, fazendo-as pelo povo. Ambas as soluções rompiam as possibilidades democráticas, a primeira conduzia à ditadura de direita, e a segunda à ditadura de esquerda.

O sujeito radical, por sua vez, no debate político respeitava a posição do seu adversário, buscando compreender seus fundamentos e seus vínculos históricos. Isso possibilitava o diálogo a partir das suas posições; sua ação era permeada pela reflexão; e, posicionava-se como sujeito crítico, atento as contradições sociais, agindo sobre elas para transformá-las, construindo uma ação de mudança com o povo.

A análise das formas de consciência social que construíam o mapa das ideias que orientavam as lutas sociais em meados do século XX e a sectarização política do país percebido nesse período de transição gerava preocupação em Freire. Ele identificava uma forma de consciência social típica de uma sociedade fechada, antidemocrática e antidialógica – a consciência intransitiva – que num processo de consolidação democrática precisava ser superada. Essa forma de consciência era marcada por: [a] um interesse meramente reprodutivo das formas sociais vigentes; [b] tinha nos modelos rurais latifundiários, centralmente geridos, seu espaço privilegiado de difusão; em outras palavras, o seu suporte social; [c] a partir dessa lógica de manutenção das relações tais como se encontram, revelava uma visão de mundo impermeável às novas possibilidades do mundo; [d] um comportamento político de acomodação; e [e] um compromisso egoísta, meramente individual (FREIRE, 1967).

A fim de superar essa forma de consciência social, Freire vislumbrava duas possibilidades de transformação subjetiva que conduziriam a sociedades qualitativamente

diferentes. Por um lado, ele reconhecia uma consciência transitiva ingênua que [a] marcaria uma sociedade massificada; [b] cujo interesse central era essencialmente conservador, voltado ao elogio às formações sociais passadas; [c] cuja visão de mundo era marcada pelo simplismo na interpretação dos problemas, subestimação ao homem comum, impermeabilidade à investigação da realidade, polemizadora em vez de dialógica, e marcada pela irracionalidade, misticismo e emotividade; [d] o que tendia a gerar mais acomodação; e, [e] a ausência de compromissos coletivos (FREIRE, 1967).

De outro lado, Freire identificava uma consciência transitiva crítica que [a] marcaria uma sociedade aberta; [b] com interesse central no progresso social democrático; [c] cujo local predominante é marcado por relações dialógicas, independentemente do espaço em que essas aconteçam; e [d] marca uma visão de mundo que busca a interpretação profunda dos problemas com responsabilidade social e política dos sujeitos sobre os processos em desenvolvimento, construindo explicações a partir de correlações e relações causais, despindo-se de preconceitos e marcada pelo diálogo; [e] gerando um comportamento político integrado; e [f] um compromisso com as opções possíveis de transformação social inclusiva (FREIRE, 1967).

As possibilidades de transformação de uma consciência intransitiva, para uma consciência transitiva ingênua ou crítica, se daria em função dos movimentos de mediação cultural levados adiante pelos sujeitos e instituições comprometidos com grupos e classes sociais em movimento, o que passa, na perspectiva freireana, pelo reconhecimento diferenciado da legitimidade da participação do conjunto da população nos processos decisórios.

#### **- Relação entre formas de consciência e desenvolvimento democrático**

Conceituar as formas de consciência que se constituem numa realidade dinâmica abriu possibilidades para Freire entender as posições defendidas pelos grupos político-sociais antagônicos e a disposição em transigir da sua época. Essas formas de consciências não produziram, por si, os resultados das lutas sociais que culminaram com 1964. Mas, contribuíram para dar sustentação ideal aos grupos sociais em conflito.

Freire tinha claro que as relações e interesses de classes condicionavam as lutas sociais, que, dialeticamente, condicionavam as formas de consciência e que, por sua vez

contribuíam para acirrar as lutas daquela época. O educador se apropriou, nessa análise, da relação entre classes sociais, poder político e produção cultural, expressa em Marx e Engels (2006). Essas lutas mobilizavam os grupos e classes sociais em função do acesso aos recursos econômicos, espaços políticos e produção da hegemonia cultural.

Para Paulo Freire, a possibilidade de democratização passava por formas de consciência social que mediassem politicamente esses conflitos na busca pela integração plena dos grupos conceituados por ele como oprimidos. Isso seria possível através da erradicação do analfabetismo, da educação progressiva da população, da qualificação para a participação econômica e política do povo em geral. Enfim, pela superação do que ele conceituava como consciência intransitiva e também da consciência transitiva ingênua que abria portas para o regresso autoritário.

A qualidade dessa democracia e a orientação conservadora ou progressista que ela poderia tomar dependiam da qualidade e intencionalidade da educação e das formas de mediação levadas adiante pelos intelectuais da época nos diferentes níveis de ação cultural e política.

O desafio educacional era visto como tarefa elementar para o desenvolvimento democrático do país. Ele centrava-se em alguns pilares: o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem na escola pública primária para todas as crianças até 10 anos de idade (num primeiro momento) e o resgate de amplas parcelas adultas da população ainda analfabetas (quase 40% da população adulta do país era analfabeta em 1960 e no seu estado de origem, Pernambuco, esse percentual estava acima de 60% da população adulta em 1960)<sup>14</sup>.

### **- Dialogicidade como síntese prática da consciência transitiva crítica**

A análise das formas de consciência política e sua teoria da ação dialógica nos permitem abordar a dialogicidade como disposição socialmente construída que favorece o trabalho educativo em geral, e com potencial de produzir impacto relevante particular, junto às classes sociais que se situam no piso da estratificação social brasileira nos termos analisados por Souza (2011).

Essa tipologia nos auxilia, portanto, a sintetizar o modo como os professores compreendem o impacto das desigualdades sociais na escola – e em apoio à teoria da ação

---

<sup>14</sup> O exitoso trabalho no interior potiguar no início da década de 1960 fez de Paulo Freire a principal referência pública para orientar a alfabetização de adultos na época (cf. GERMANO, 1997, LYRA, 1996).

dialógica – entender como procedem frente a elas. Especialmente a teoria das formas de consciência nos ajuda a reconstituir e diferenciar as perspectivas sobre temas centrais à escola, e juntamente com a teoria da ação dialógica, tipificar os desdobramentos práticos da ação docente frente ao trabalho junto aos membros das diferentes classes sociais na instituição, em especial com os filhos da “ralé” brasileira.

O modelo de ação pedagógica que foi consagrado como “método Paulo Freire”<sup>15</sup>, deu origem à obra mais famosa do educador brasileiro, a *Pedagogia do Oprimido*. Nesse livro ele apresenta sua teoria da ação dialógica e expõe o modo como o processo de ensino proposto anos antes partia do universo vocabular dos sujeitos do interior nordestino para produzir um processo educacional crítico e criativo, que pensava os problemas concretos dos grupos populares até então analfabetos. Nesse sentido, Freire aborda de modo inovador um dos limites subjetivos aos processos educacionais entre adultos que é a mobilização para a aprendizagem. Ao propor o ponto inicial de diálogo com os sujeitos na busca pelo conteúdo programático do processo de alfabetização, o educador nordestino ancora o percurso nos temas que mobilizam afetivamente os educandos. Esses “temas geradores” potencializam o engajamento do sujeito à própria aprendizagem.

Essa característica da ação dialógica freireana nos ajuda a pensar contemporaneamente os desafios de mobilização de crianças e especialmente de jovens oriundos das classes mais vulneráveis à escolarização. Inegavelmente são elas que se deparam com as maiores dificuldades e limitações à adaptação escolar e ao enfrentamento positivo das rotinas impessoais que marcam a escolarização a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental estando, portanto, mais permeáveis à violência simbólica que culminam com processos de evasão escolar.

A indicação exposta por Freire como educação dialógica diferencia-se significativamente do seu oposto, conceituado na mesma obra como uma educação “bancária”, depositária de conhecimentos e mediada por uma linguagem alheia àquela que marcava as experiências de primeira ordem vivenciadas pelos sujeitos. Por isso sua teoria da ação foi reconhecida por operacionalizar o ideal frankfurtiano de educação emancipatória que propiciasse não só a adaptação ao mundo, mas incorporasse como meio de aprendizado a resistência aos processos de dominação vividos pelos sujeitos das classes oprimidas. O deslocamento valorativo da resistência – de elemento negativo e disfuncional, para positivo e

---

<sup>15</sup>Para saber mais, ler BRANDÃO. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981, 21 ed.

necessário à mobilização cultural – potencializaria o aprendizado individual e coletivo, favorecendo o autoconhecimento, a construção do conhecimento científico e a formação crítica dos envolvidos (ADORNO, 1995; AMBROSINI, 2012).

Entendemos que a valoração positiva das expressões de resistência e participação ativa dos sujeitos no processo escolar é possivelmente, um dos indicadores mais significativos para delimitar a fronteira entre uma forma de consciência transitiva-crítica e outra intransitiva ou transitiva-ingênua. Para nossa tese ela se configura como referência importante para diferenciar as perspectivas dos professores em relação à função escolar e seus desdobramentos na relação com os estudantes tanto na dimensão aberta ou fechada (em relação a fins da escola básica) como da ampla ou restrita (em relação à mediação das disposições constituídas pelo cotidiano não-escolar).

Essa característica da ação toma o diálogo como ponto de partida da relação social que estabelece o processo educacional. Ele antecede as demais preocupações que envolvem a formação humana. Juntos, educando e educador, enfrentam situações limites como desafios que exigem “atos limites”, aqueles que se dirigem à superação das situações limites (FREIRE, 1979). Para o professor – ao menos aqueles que entrevistamos e alguns sobre os quais lemos – uma das situações limite consiste na mobilização dos estudantes para as propostas de ensino a serem desenvolvidas. O desinteresse e desatenção às aulas são apontados como marcas de parte dos estudantes. Tornam-se limites intransponíveis quando associados ao desrespeito e bagunça.

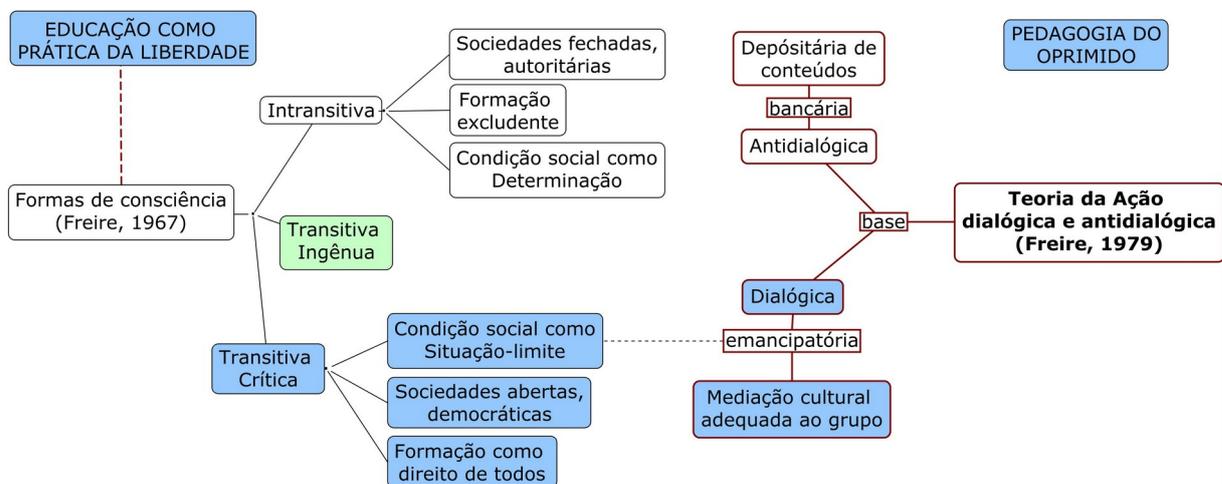
O entendimento dessas manifestações como sintoma de outras questões que atravessam a relação educativa ou como limites intransponíveis separam as perspectivas ampla ou restrita.

Esta é a razão pela qual não são as ‘situações limites’, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens (FREIRE, 1979, 90-91).

A relação educativa é compreendida em Freire como uma relação social de criação cultural e como tal mobiliza o contexto imediato e transforma os sujeitos envolvidos. Há nessa ideia de criação cultural uma dimensão de abertura ao novo, ao desconhecido.

Há duas possibilidades de desdobramentos a partir do reconhecimento do processo educacional como criação de cultura. A primeira envolve uma condução exclusiva pelo professor do processo de inovação e descoberta proposta aos estudantes. O programa nesse caso pode partir ou não do cotidiano comunitário. Mas independentemente disso é oferecido pelo professor aos estudantes e se “desdobram” a partir do conhecimento linguístico, matemático, científico, artístico e filosófico num modo qualitativamente superior ao que existia antes.

**FIGURA 2** – Apropriação de Paulo Freire



**Fonte:** Elaboração própria, a partir das obras referenciadas.

A segunda pode ser orientada pelo docente a partir de problematizações, do enfrentamento de situações limites que envolvem a ação do estudante, de suas escolhas num processo de autoconhecimento e tomada de consciência. A primeira constitui uma perspectiva fechada e a segunda a aberta. O diálogo que se inicia na busca do conteúdo programático conduz à construção dos temas geradores por professores e estudantes. A investigação temática se faz com um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo da ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1979, p. 117).

Mesmo a mediação de parâmetros, diretrizes ou base comum não impõe uma perspectiva fechada. A reorganização do tempo, do espaço, dos grupos e dos recursos não está amarrada a não ser nas tradições de um tipo específico de escola que é histórico e contingente.

Como expressam Canário (2006), Pacheco, (2008), o modo como se enfrenta o desafio educativo dentro de uma instituição depende das possibilidades de reinvenção da escola num quadro de “mal estar” que toma os docentes.

## 2.2. A compreensão da classe social em Jessé Souza

A apropriação, na tese, da explicação das classes sociais na modernidade periférica de Jessé Souza se dá em apoio à teoria das formas de consciência e da ação dialógica de Paulo Freire. É no sociólogo contemporâneo que identificamos as expressões das desigualdades de classes presente nas comunidades escolares, bem como seus impactos às dinâmicas educativas apontados pelos professores. Foi a partir das categorias, dimensões e indicadores presente na teoria de Souza (2003, 2006, 2011) que pudemos verificar as características empíricas das frações das classes negativamente privilegiadas entre os estudantes a partir das descrições realizadas dos professores e complementadas com informações de um grupo de estudantes.

### - A interpretação das classes sociais em Jessé Souza

A inovação teórica de Jessé Souza<sup>16</sup> ao constituir sua teoria das classes sociais em articulação com uma teoria da ação está na complexificação do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu. A arquitetura da sua *teoria da ação social na modernidade periférica* orbita na reconstituição crítica desse conceito. O sociólogo brasileiro busca [1] na genealogia das fontes morais de Charles Taylor, que constituem a hierarquia moral das sociedades ocidentais, e [2] na contingência e historicidade dessas fontes, a complementação argumentativa que lhe permite desdobrar o *habitus* original bourdiano em *habitus* primário, precário e secundário (SOUZA, 2003).

A partir dos desdobramentos teóricos necessários à sustentação de sua teoria, Jessé Souza ambiciona consolidar uma interpretação alternativa – e globalizante – do processo de modernização social nas sociedades modernas ocidentais, particularmente as periféricas, caso do Brasil.

Veremos adiante como essa teoria permite dar visibilidade ao impacto que essa classe social produz nos processos contemporâneos de escolarização, contribuindo para a compreensão sociológica dos diferentes entendimentos constituídos pelos professores sobre as expressões escolares dessas desigualdades – os efeitos do *habitus* precário na escola – e,

---

16 O marco na constituição da teoria de Souza é *A Construção Social da Subcidadania* (2003). À “Subcidadania” seguiu-se uma trilogia de relevantes trabalhos empírico-teóricos, que deu vida à sua teoria das classes sociais na modernidade periférica: *A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira* (2006), *Os Batalhadores Brasileiros* (2010) e *A ‘Ralé’ Brasileira* (2011). Recentemente, depois da *Tolice da Inteligência Brasileira* (2015) outras duas etapas desse empreendimento científico sobre as classes sociais foram publicadas com a *Elite do Atraso* (2017) e *A Classe Média no Espelho* (2018).

consequentemente, como percebem as possibilidades e limites ao adequado trabalho educativo num contexto desse tipo. Em nosso caminho até lá retomamos a leitura de Jessé Souza (2003) sobre as fontes morais em Taylor e sobre a ideologia das igualdades de oportunidades em Bourdieu.

### **- Apropriação dos princípios da dignidade e da autenticidade tayloriana**

Jessé Souza busca em Taylor o refinamento da compreensão do processo de expansão do racionalismo ocidental (SOUZA, 2003, p.15-16). Para o sociólogo brasileiro, o comunitarismo de Charles Taylor é “o meio de articular a configuração valorativa implícita ao racionalismo ocidental que dá ensejo a um tipo específico de hierarquia social e a uma singular noção de reconhecimento social baseado nela” (SOUZA, 2003, p.15).

Essa configuração valorativa é partilhada pelos sujeitos sociais sem uma tematização consciente. A consequência dessa matriz de valores opaca para as relações face a face é que induz as distinções sociais que marcam as fronteiras invisíveis entre as pessoas e colaboram para justificar as hierarquias sociais a partir de fundamentos individuais.

O estudo de Taylor sobre a genealogia das fontes morais busca esclarecer os imperativos sistêmicos que se tornaram objetivos coletivos e se autonomizaram de modo a presidir a ação social na modernidade. O objetivo de Taylor é tornar articulável e consciente o pano de fundo acerca do que é bom, do que é valorável buscar, e do que distingue as pessoas<sup>17</sup>. De acordo com Souza (2003, p.24), as instituições, práticas sociais e culturais possuem essa interpretação de modo inarticulado e implícito.

As avaliações fortes sobre o certo e o errado, o melhor ou pior, o superior ou inferior se naturalizaram a partir de processos sociais de longa duração. Tornaram-se “intuições instintivas e naturais” que afirmam uma ontologia (SOUZA, 2003, p.25). A centralidade desse tema está na forma como ele condiciona a identidade de cada um. Para Taylor, o processo de relação individual com essas avaliações induz a afinidade ou oposição a elas e define o sentido da vida de cada um de nós. Esse pano de fundo moral serve como uma rede de interlocução compreensível a todos, base para qualquer sociedade.

É interessante refletir junto aos autores que, se por um lado esse pano de fundo

---

17 No pano de fundo da discussão de Taylor está a crítica ao ‘naturalismo’, compreendido como a tendência – presente tanto no senso comum como na filosofia e na ciência – de desvincular a ação e a experiência do contexto a partir do qual ele se realiza e se torna compreensível. Para o filósofo canadense, a contextualização das ações humanas deve marcar o esforço de interpretação e ressignificação do real e frear as ambições atomistas de perceber o indivíduo solto no mundo, fonte de todo sentido.

conforma avaliações sobre indivíduos e grupos sociais, por outro, ele orienta a formação das novas gerações em sua direção. De modo mais ou menos opaco esse quadro de valores morais se estabelece como finalidade do processo educacional. O que Souza indica, entretanto, é que como ele se apresenta aos sujeitos de modo inarticulado e tem eficiência garantida por orientar a constituição das instituições sociais certificadoras, os valores sociais não aparecem tão somente como fim do processo educacional, mas orientam esses processos desde o seu início, permitindo a identificação desde muito cedo dos potenciais vencedores e vencidos. Como mostrou Willis (1991), esse processo de classificação e desclassificação intraescolar é marcado pela resistência dos jovens que estão na escola e desde cedo percebem em que grupo se encontram.

A tese de Taylor é de que a topografia moral ocidental está ancorada em dois componentes centrais: o princípio da interioridade (subdividido em dois complementares e contraditórios entre si) e o princípio da afirmação da vida cotidiana. A gigantesca mudança de consciência operada nos últimos quatro séculos reconstruiu a topografia moral do ocidente, até então marcada pelos princípios da exterioridade e da afirmação da vida pública.

Um dos pilares da consciência ocidental moderna foi consolidado pela noção de Santo Agostinho da centralidade do indivíduo para a busca da verdade. Em ordem crescente, o ser inerte, o vivente e o pensante se distinguem qualitativamente. A razão é o elemento superior que diferencia e hierarquiza os seres e situa os sentidos e sentimentos em degraus inferiores. Essa diferenciação se dá entre os seres vivos em geral e também entre os humanos. É na vontade como faculdade independente, que se situa o perfil moral em relação à adesão ao bem, ao compromisso individual.

A ideia cartesiana de que as fontes da moralidade estão no próprio indivíduo, como algo construído, não mais como algo derivado de uma coerção externa redefine as diferenciações sociais a partir da ação do indivíduo, não em relação ao quadro social presente. A racionalidade responsável por esse processo afasta as paixões que o obscurecem: “o modelo do domínio racional assume a forma do controle instrumental” (SOUZA, 2003, p.28).

Essas são as bases fundamentais para uma nova concepção de virtude e de “dignidade”:

A noção de superioridade da boa vida tem que advir do próprio senso de dignidade do agente enquanto ser racional. [...] A fonte da noção de autoestima e de dignidade não é mais algo ‘para os outros’, mas serve, ao contrário, para manter nosso próprio senso de valor aos nossos próprios

olhos [...] A internalização da faculdade da cognição corresponde a uma internalização da fonte da moralidade (SOUZA, 2003, p. 28-29).

A ética – privilégio aristocrático – quando internalizada e aburguesada passa a ser fonte moral por excelência também para o sujeito comum, o burguês. A dignidade e a autoestima tornam-se motor do compromisso com a virtude. A internalização da disciplina situa a agência humana como moldável, a partir da ação metódica. Passa a ser possível conceituar o sujeito fora de contexto porque ele se torna passível de instrumentalizar-se para atingir fins desejados.

Para Locke, a remodelação possível do indivíduo apontada por Descartes, passa a ser foco da vontade, do controle racional que conduz a uma forma de auto-objetificação. O desengajamento radical do contexto imediato que essa noção carrega como possibilidade permite a ideia de criação sem lastro social anterior que configura o “*self pontual*”, conceito central da teoria de Charles Taylor. (SOUZA, 2003, p. 30). A criação do ‘*self pontual*’ “exige o treinamento em práticas sociais e institucionais disciplinadoras e não apenas o aprendizado por meio de teorias”, característica do aprendizado do Clero e da Nobreza medievais (SOUZA, 2003, p.30). Fazem parte desse novo *self pontual* o ideal de auto responsabilidade e as noções de liberdade e razão que o compõem e formam um novo sentido de “dignidade”.

Taylor chama a atenção para o fato de que essa concepção histórica e contingente se naturaliza, como se os sujeitos sempre tivessem sido *selves* pontuais. A nova virtude ocidental logra tornar-se dominante a partir da reforma protestante, quando as ideias de razão calculadora e vontade como auto responsabilidade passam a dominar a vida prática, no espaço do senso comum e da vida cotidiana (SOUZA, 2003, p. 30).

A ideia do sagrado mediado é rejeitada pelo movimento reformista, colocando em xeque a hierarquia social ligada a ela. O potencial revolucionário – porque igualitarista – desloca as bases da hierarquia para o *self pontual*, ou seja, uma concepção de humano que é presidida pela noção de calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole e trabalho produtivo. Esses passam a ser os fundamentos implícitos da auto-estima e do reconhecimento social. Todos passamos a nos medir, ser medidos e medir os outros por essa “régua”<sup>18</sup>.

---

18 A “esquemáticação” dessa nova matriz moral com a antiga referência de cunho religioso é foco de relevante reflexão de Jessé Souza (2003) com repercussões na conformação das desigualdades e perversões tipicamente periféricas. O processo de expansão de uma nova ordem moral não se dá em via de mão única. As ideias ganham corpo e alma a partir de um contexto bastante específico. A visão de mundo tem que se “esquematar” /adaptar “a condições particulares de tempo e espaço. Por conta disso, cada sociedade específica vai ter sua própria forma de ‘esquemáticação’, ou seja, sua forma particular de imbricamento com o imaginário social anterior” (SOUZA, 2003, p. 95). No caso brasileiro, o elemento central do escravismo foi constitutivo de um imaginário social pré-

As características do princípio da dignidade tayloriano são apontadas como critérios de distinção entre competidores. Mas, e na escola elementar – direito de todos – elas se constituem na base da segregação precoce ou diagnóstico para trabalho pedagógico que sirva ao desenvolvimento de cada um. Nesse sentido, cabe a seguinte questão: A constituição das disposições sociais características da noção de dignidade é tarefa da escola ou pré-requisito à escolarização?

Essa nova noção de dignidade se opõe à honra pré-moderna e pressupõe um reconhecimento universal e ideal entre iguais. Mas, a igualdade não é o único valor fundante da moral do ocidente, a liberdade também é marca da modernidade ocidental.

O princípio da interioridade – grande virada ontológica moderna conforme Taylor – carrega em si ambos os valores. Se o princípio da dignidade, pautado pela ideia de trabalho útil, responde pela ideia de igualdade; será o princípio da autenticidade que tratará da liberdade. Este último trata do expressivismo, da originalidade, e da voz particular de cada um (as diferenciações entre os princípios da dignidade e da autenticidade estão sistematizadas no Quadro 4).

A expressividade ganha força normativa a partir da concepção da natureza interna – original e particular – e nesse contexto, deixa de ser abordada como campo de pulsões perigosas e passa a ser percebida como “fusão do sensual e do sentimental com o espiritual” (SOUZA, 2003, p.33). A expressão da interioridade passa também a ter força normativa, e o certo e o errado passam a ser ancorados nos sentimentos. “O acesso às ‘profundezas do *self*’ só é possível ao sujeito dotado de poderes expressivos” (SOUZA, 2003, p.34).

Ambas – dignidade e expressividade – são fontes da moralidade e são coexistentes. O fato de serem pautadas por ideais contraditórios coloca os sujeitos numa contradição permanente entre “a concepção instrumental e pontual do *self* e a configuração expressivista do mesmo” (SOUZA, 2003, p. 32), pois os sentidos construídos a partir de cada princípio de interioridade são distintos. Essa contraditoriedade e coexistência não se resolve. A ênfase a um ou outro princípio aparece nas práticas sociais como escolhas individuais.

---

moderno e tem consequências ao longo desse processo de “esquematização/adaptação” ao moderno, com a manutenção, mesmo depois da abolição da ideia de pessoas inferiores, indignas. Quando mercado e Estado são importados, o consenso valorativo não está instalado. Esse consenso indicou nos países centrais a necessidade e desejo em generalizar um tipo humano entre todos os estratos sociais (cf. SOUZA, 2003, p.99). A igualdade entre todos era argumento de arregimentação de apoio para as grandes lutas sociais que marcaram todo o processo de consolidação dos Estados-nação e mercados internos europeus. A articulação de ideias transformadoras por grupos negativamente privilegiados no contexto dos séculos XVII e XVIII no centro possibilitou a emergência do ideal igualitário como base para a organização da sociedade que emergia.

#### QUADRO 4 – Princípios da interioridade do *Self* tayloriano

<b>Dignidade</b> Dignidade como fonte moral	<b>Autenticidade</b> Expressividade como fonte moral
Princípio da dignidade Racionalidade Disciplina Razão calculadora Vontade como auto responsabilidade Dignidade e reconhecimento como fruto da calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole e trabalho produtivo Modelos de associação mecânica	Princípio da autenticidade Certo e errado vinculados aos sentimentos Noção de natureza como fonte interna de significado e moralidade Originalidade, voz particular Sensualidade e sentimento positivamente valorados Expressividade individual como marca da diferenciação entre indivíduos e grupos sociais Modelos orgânicos e biológicos de crescimento

**Fonte:** Elaboração a partir da análise de Jessé Souza (2003)

O reconhecimento tomado como “as condições necessárias à atribuição de respeito e auto-estima” (SOUZA, 2003, p.34), torna-se para Taylor o ponto central para a produção de solidariedade e para a percepção dos conflitos contemporâneos. Uma vez entendido como necessidade humana, a ausência do reconhecimento violenta aqueles que a sofrem. Cada princípio marca um tipo de reconhecimento: o princípio da dignidade marca a forma de reconhecimento universalizante – todos são iguais. E o princípio da autenticidade define a forma de reconhecimento particularizante – todos são diferentes.

Os dois caminhos de acesso ao reconhecimento estão abertos na escola: as disciplinas escolares tomam para si os princípios da dignidade do trabalho útil – matemática, ciências e gramática – e da autenticidade – artes, educação física e literatura. O modo como a escola lida com a fluência individual dos diferentes estudantes a um ou outro princípio pode condicionar suas trajetórias escolares. A exigência à adaptação mínima a todos os tipos de conhecimentos – e formas de acesso – tem sido apontada como limite à nossa escolarização universal desde a década de 1950, ao menos (TEIXEIRA, 1976).

As possibilidades de adaptação, entretanto, não parecem ser acessíveis universalmente sem um suporte social razoável. Aqueles que tem esse suporte no âmbito doméstico conseguem superar as barreiras escolares a partir da imposição do princípio da dignidade sobre o da autenticidade.

Ao contrário da análise de Taylor que compreende a partir do contexto canadense a universalização do princípio da dignidade – que generaliza a ideia de igualdade – Jessé Souza

aponta que este não foi universalizado na periferia, constituindo a particularidade de nossa desigualdade. Por isso, Souza entende que nas sociedades periféricas a busca pelo ideal de dignidade, base da noção moderna de cidadania jurídica e política que dá suporte à igualdade social, ainda é central<sup>19</sup>.

Jessé Souza buscou na obra de Charles Taylor a consolidação de um quadro de referência que permitisse compreender o ancoramento institucional opaco e inarticulado que confere eficácia às situações de reconhecimento – ou falta dele – e suas consequências na conformação de cidadãos de primeira e segunda categoria na modernidade periférica. Esse suporte ideal opaco marca a vida cotidiana com suas distinções, hierarquias e princípios classificatórios invisíveis. Os sujeitos orientam suas ações e projeções a partir dele.

Para Souza a explicitação desses princípios auxilia a identificação dos mecanismos que operam a “distinção entre classes e grupos sociais em sociedades determinadas” (SOUZA, 2003, p.39). Ajuda também a esclarecer os modos com que instituições impõem critérios particularistas e contingentes de modo aparentemente neutro.

#### **- Apropriação da análise da dominação bourdiana**

Jessé Souza busca em Bourdieu sua explicação sobre os processos de dominação nas sociedades contemporâneas marcadas pelo que chama de “ideologia da igualdade de oportunidades”. Essa ‘ideologia’ marca a dominação e opressão social, garantindo sua legitimidade e aceitação.

As sanções e prêmios institucionalmente chancelados pelas instituições condicionam as práticas sociais dos diferentes agentes e dão a aparência de igualdade de oportunidades. Elas desconsideram, entretanto, os pontos de partida diferenciados entre pessoas oriundas de grupos sociais distintos. A distribuição dessas sanções e prêmios passa pela mediação dos professores, o que nos interessa particularmente nesse trabalho.

Desde muito cedo as crianças das diferentes classes e grupos sociais experienciam a mediação dos agentes institucionais e vão construindo o entendimento do seu espaço na escola. A partir dele formam e ressignificam suas disposições, que condicionam suas estratégias a partir do cálculo das suas possibilidades frente aos recursos variáveis. Entre os recursos, o *tempo* e a incorporação das *regras práticas* constituem-se como alguns dos mais

---

<sup>19</sup> Importante destacar que a centralidade da luta pelo ideal de dignidade não reduz a importância da luta pela autenticidade.

valiosos. O tempo permite retardar ou apressar respostas ou reações, garantindo vantagens ou prejuízos; a incorporação que naturaliza as regras práticas garante vantagens frente àqueles que não consolidaram esse processo via interação familiar. A compreensão das estratégias distintas dos diferentes agentes torna-se compreensível pela observação das suas práticas.

Para nosso estudo é relevante indicar que os professores não são operadores institucionais mecânicos que operam a partir de regras inflexíveis que determinam a distribuição de premiações e punições. Os critérios de mediação são permanentemente discutidos e são foco de grande parte das discussões internas. Especialmente nessa etapa da educação básica os “grandes” prêmios do sistema educacional – acesso às profissões destacadas – não parecem ser a maior preocupação para alguns docentes especialmente quando refletem sobre os estudantes com maiores dificuldades escolares.

### **2.2.1 O conceito de *habitus* contextualizado para a modernidade periférica**

Bourdieu propõe uma articulação entre estrutura e práticas através do conceito de *habitus*, definido como um **sistema de disposições duráveis**. Inculcado e incorporado desde o início da vida, o *habitus* para Bourdieu funciona como sistema de estruturas cognitivas e práticas mobilizadoras dos sujeitos para a ação. Nesse quadro teórico, o *habitus* implica a inscrição e incorporação das condições sociais que passam a traduzir as estruturas avaliativas e perceptivas dos sujeitos, servindo de filtro para as experiências futuras, indicando possibilidades e impossibilidades aos agentes sociais (SOUZA, 2003, p. 43-4).

Nessa tese há uma dupla abordagem ancorada no conceito de *habitus*. A primeira busca identificar aspectos narrados pelos professores que apontam *habitus* precário, típico dos sujeitos oriundos da “ralé”, sendo assim, aqueles identificam esses elementos nos estudantes.

A segunda abordagem trata da relação possível entre as disposições docentes diferenciadas que marcam e dão substância prática às perspectivas sobre a função escolar. A divisão entre perspectivas ampla ou restrita e aberta ou fechada revela diferentes disposições docentes sobre como mediar os conflitos e dificuldades estudantis que têm origem nas desigualdades comunitárias.

Como produto de regularidades objetivas, o *habitus* inscreve no corpo comportamentos razoáveis, dentro dos limites das possibilidades objetivas. Funciona, portanto, como um esquema de condutas e comportamento. Retomando Bourdieu, Jessé

Souza comenta: “o habitus é o passado tornado presente, a história tornada corpo e, portanto, ‘naturalizada’ e ‘esquecida’ de sua própria gênese” (SOUSA, 2003, p.44). As práticas operam como respostas razoáveis dentro dos limites das regularidades socializadoras, com isso, a intenção subjetiva torna-se supérflua, uma vez que os automatismos práticos são centrais na vida cotidiana. Essa característica da prática como ação incorporada, rotinizada e irrefletida conforma um senso comum que harmoniza o sentido objetivo e o prático (SOUZA, 2003, p. 45).

O produto dessa harmonização entre sentido objetivo e prático é uma carga inercial que o habitus carrega como característica intrínseca. As experiências passadas que, de algum modo “deram certo” para o sujeito, consolidam um peso que induzem as práticas em situações que guardam algum tipo de similaridade com aquelas. Produz-se como um condicionamento pré-reflexivo, espontâneo, ‘inscrito no corpo’, dispondo nossas escolhas. Como as experiências desde o princípio da socialização são bastante diversas, variando conforme grupos sociais distintos, localidade, gênero, cor/raça, época, os indivíduos conformam habitus bastante plurais. Nesse processo, a expressão do habitus pelos indivíduos têm como *locus* de primeira ordem seus próprios corpos. É neles que se tornam visíveis os signos da assimilação particular que cada sujeito constrói do seu mundo social imediato. E são esses sinais visibilizados que permitem a identificação e manifestação dos signos opacos de classificação e desclassificação social.

Nesse sentido, Souza destaca que: “Os nossos corpos são [...] a mais tangível manifestação social de nós mesmos” (SOUZA, 2003, p.46), portanto, hábitos alimentares, gestos, escolhas, modo de andar e falar formam um conjunto de expressões perceptíveis que denotam sinais sociais. A ideia de uma consciência, que escolhe uma crença, uma ideia-força a conduzir as ações conscientes dos sujeitos se não é rechaçada pela teoria bourdiana, é, ao menos, significativamente minimizada. Uma vez que a “crença” é “crença corporificada”, pressuposto do senso prático, formado desde o início da vida através das mediações familiares imediatas, sendo assim, a consciência derivada desse processo torna-se natureza para o sujeito.

A lente teórica que desnuda o habitus derivado desse processo vai acentuar aspectos particulares e, com isso, relativizar o peso das explicações generalistas (tal como LAHIRE 2004); ou, por outro lado, buscar elementos comuns que marcam as equivalências entre grupos sociais amplos, tal como se propõe Bourdieu (2005). Jessé Souza busca uma

conciliação interessante entre essas perspectivas, ao buscar nos elementos constitutivos das particularidades aquilo que é comum aos membros de determinados grupos sociais amplos.

Sendo o corpo um operador analógico das hierarquias sociais, é ele que contribui para a naturalização das desigualdades em suas múltiplas dimensões (SOUZA, 2003, p. 46-7). Como produto e produtor das experiências corporificadas desde o início da vida, o habitus possibilita reencontrar a produção cultural, histórica, contingente onde o próprio sujeito percebe apenas natureza. E por outro lado, permite desnudar mecanismos de dominação onde se pode visualizar harmonia e justiça na resolução de conflitos. Novamente, depende dos “óculos” com que se enxerga os processos imediatos e mediados.

Para Pierre Bourdieu toda sociedade constrói mecanismos que mascaram as relações de dominação que ‘refratam’ a percepção da realidade imediata, naturalizando processos históricos e contingentes (SOUZA, 2003, p.47). Esse efeito encobridor conceituado como *illusio*, mascara o capital simbólico que depende de sua invisibilidade para ter legitimidade como capital.

Na modernidade a raiz econômica da distinção social é que precisa ser invisibilizada. A objetificação do capital simbólico em instituições como mercado autorregulado, sistema educacional autônomo e aparato legal diferenciado produz um **tipo de dominação impessoal**. Nesse tipo, a opacidade e inarticulação dos mecanismos de dominação mascara as precondições econômicas e não-econômicas de exercício do capital simbólico.

O capitalismo desenvolve sua ‘ideologia espontânea’ que exime os dominadores do custo pessoal da reprodução da dominação. São os sistemas autorregulados que produzem a partir da máscara da igualdade de oportunidades a ideologia meritocrática que, ao esconder os pressupostos econômicos e não-econômicos das vitórias pessoais, expõem o mérito e o talento como diferenciadores entre os indivíduos.

Entretanto, os agentes institucionais da escola – local por excelência da difusão das oportunidades sociais – se defrontam com as desigualdades e fazem a mediação interna a partir de mecanismos institucionais disponíveis e, defendemos aqui, não consensuais.

### 2.2.2 Capital cultural como elemento estruturante da hierarquia capitalista contemporânea

Nas sociedades contemporâneas marcadas pela dominação impessoal, os capitais econômico e cultural estruturam as relações hierárquicas entre sujeitos e instituições. Bourdieu indica n'A Distinção (2007) a relevância do capital cultural incorporado, institucionalizado e objetivado como fundamental para a hierarquização das sociedades contemporâneas. A reprodução ampliada de mercado e Estado a partir do conhecimento aplicado, útil, técnico torna o capital cultural – especialmente em sua dimensão incorporada – funcional à economia. Quem “sabe fazer” está em melhores condições de competição em relação a quem “não sabe”. O processo de incorporação desse capital em suas dimensões mais complexas ou mais simples molda também as disposições necessárias ao trabalho útil (dimensão simples do capital cultural) e à expressividade sob a marca do gosto refinado (dimensão complexa).

Jessé Souza vai argumentar que:

[...] boa parte da ideologia meritocrática do individualismo como visão de mundo retira sua plausibilidade precisamente dessa possibilidade do indivíduo se classificar socialmente mediante seu próprio esforço pela incorporação do saber e do conhecimento (SOUZA, 2003, p. 52).

É Bourdieu quem ilustra como o conhecimento – compreendido pelas análises hegemônicas como elemento democratizador das sociedades avançadas – passa a servir de base para uma “ideologia espontânea” do capitalismo, ao legitimar as desigualdades socioeconômicas, escondendo as pré-condições sociais à sua incorporação. Problematizamos aqui o quanto dessa legitimação passa por um trabalho escolar que reforça ou contesta a lógica de distribuição de prêmios e punições.

Especialmente no contexto pós-Segunda Guerra, o capital cultural passou a estruturar as sociedades contemporâneas ao lado do capital econômico. É nessa época que os Estados de Bem-Estar dos países centrais possibilitaram a constituição de sociedades mais equilibradas, favorecendo a emergência de classes sociais médias numerosas, que na sua essência, dependem do capital cultural para sua reprodução<sup>20</sup>.

---

20 Na contemporaneidade não nos é facultado abdicar do conhecimento. O que é colocado em questão é a necessidade de compreender como os pré-requisitos não universalizados, com regularidade, condicionam o aproveitamento desigual das oportunidades educacionais e econômicas. Não há dúvidas de que o conhecimento é relevante para o desenvolvimento na contemporaneidade, numa época definida como da “sociedade do conhecimento”. É preciso, entretanto, que o acesso a ele se concretize como direito e não como privilégio.

Se por um lado o conhecimento aplicado potencializou a reprodução ampliada do capital e constituiu-se em si mesmo numa forma de capital, por outro, ele colabora para o reforço das hierarquias opacas contemporâneas ao produzir a ‘competência estética’, produtora das distinções entre as frações de classes dominantes.

A interpretação de Jessé Souza é que na sociedade francesa, o “pisso” a partir do qual as classes sociais se diferenciavam era a classe trabalhadora. O gosto desta classe, marcado pela continuidade entre vida cotidiana e arte, com débil abstração seria o gosto vulgar, do qual as classes médias buscam se diferenciar. A oposição entre alma-abstrata (superior) e corpo-matéria (inferior) oporia lá, o gosto burguês e trabalhador.

São as práticas implícitas incorporadas a partir da família e da escola que introjetam como se fosse processo natural a diferenciação da ‘competência estética’ entre agentes de grupos e classes sociais específicas. Novamente retornamos à centralidade do conceito de *habitus*, como aprendizado não intencional de disposições e esquemas de percepção, incorporados e naturalizados desde o início da socialização.

É o *habitus* que articula essas diferentes dimensões do social incorporado, que permite a Bourdieu redefinir a ideia de classe social e o pertencimento a ela. O *habitus* condiciona um estilo de vida e uma visão de mundo específicos. Em vez de compreender classe social tão somente como coleção de propriedades, o *habitus* permite conceituá-la como fundamento de práticas sociais similares, que conformam estratégias comuns e conseqüências compartilhadas mesmo quando inexitem acordos conscientes (SOUZA, 2003, p.57).

O gosto como dimensão do *habitus* serve como elemento mediador de simpatias e antipatias, solidariedade e preconceitos. Além da apropriação do capital econômico, a luta de classes na contemporaneidade é marcada pela definição de cultura legítima.

Esse ponto é de importância central para compreendermos o encontro do *habitus* docente – marcado por diferenças relevantes entre os sujeitos – e o *habitus* precário do estudante da “ralé”. Como a origem dos docentes varia, assim como também variam as experiências familiares e escolares desses sujeitos, é razoável prever que existam diferenças na relação social que se estabelecerá entre eles.

O senso de distinção – naturalizado como talento ou mérito – é uma faculdade das classes dominantes (SOUZA, 2003, p. 58). As frações dessa classe estão opostas pela incorporação predominante ou do capital econômico ou cultural. Entre as classes dominadas

há uma oposição entre a pequena burguesia, com boa vontade cultural, ou seja, predisposta a legitimar os jogos de distinção, que tem como características centrais ou o ascetismo ou a repressão; e a classe trabalhadora, que é definida negativamente em relação aos signos de distinção. Entre os trabalhadores, a urgência da necessidade é assumida como virtude de adaptação, privação e superação.

De acordo com Souza: “Essa necessidade é a base do realismo das classes trabalhadoras nas quais a experiência imediata é percebida como a única existente, o que implica o fechamento do horizonte do possível” (SOUZA, 2003, p.60). Todas as práticas são reduzidas à sua função técnica e a própria auto percepção como força muscular marca suas escolhas: desde a alimentação, a roupa até o esporte e diversão.

Jessé Souza aponta uma limitação no argumento bourdiano: “se ele pode falar dos ‘efeitos’, ele pouco pode dizer de suas ‘causas’ e da gênese dessas concepções de mundo hierarquizadas que se fazem notar apenas por seus efeitos através da eficácia de certas instituições fundamentais” (SOUZA, 2003, p.61).

A produção das distinções, hierarquias e princípios classificatórios de modo opaco e inarticulado se apresenta aos sujeitos desde a primeira infância. A família num primeiro momento e, especialmente a confrontação da ordem familiar com a escolar, em seguida, possibilitam a subjetivação das distinções e hierarquias e a internalização dos princípios classificatórios que permitem ao sujeito se situar num quadro mais amplo de relações sociais. Os estudantes se constroem socialmente nesse processo (tal como explicado por WILLIS, 1991), e nesse sentido, as famílias dão suporte para a formação dos sujeitos (LAHIRE, 2004; FREITAS, 2011), sendo que os professores também participam desse processo (PATTO, 1990).

Ao aproximar Charles Taylor de Pierre Bourdieu consolidando uma alternativa teórica para explicar a constituição da subcidadania na modernidade periférica, Jessé Souza explicitamente faz recortes criativos sobre as temáticas e conceitos de um e de outro autor.

Souza buscava a compreensão da naturalização da desigualdade em sociedades periféricas. Tanto Taylor quanto Bourdieu refutam a concepção intelectualista e racionalista que trata as regras sociais ao nível das representações; em vez disso, enfatizam a dimensão prática, incorporada das ações; e separam prática e conhecimento. É possível racionalizar e argumentar sobre as práticas, mas, em geral, elas permanecem no nível inarticulado e opaco, como ação automática numa determinada situação (SOUZA, 2003).

Charles Taylor vai buscar os fundamentos da prática na vida cotidiana na articulação da hierarquia moral opaca que preside o comportamento humano – o que Souza define como “a reconstrução do pano de fundo moral de nossas ações” (SOUZA, 2003, p.66). Pierre Bourdieu busca desconstruir a *illusio* social que legitima as situações de dominação e opressão que atravessam as experiências das classes subalternas – ou “a dimensão da luta por poder relativo de pessoas e grupos” (SOUZA, 2003, p.66).

A apropriação da contribuição de ambos os autores por Souza tem a marca da criatividade. De Taylor, por exemplo, busca um aspecto relevante, mas secundário para o canadense: a temática da ‘dignidade’. Souza compreende a centralidade desse tema a partir da inadequada institucionalização dos direitos de cidadania entre nós. Entende que o filósofo canadense compreende o patamar de pretensa equidade – que marca a fonte moral da dignidade – atingido nos países centrais como ponto pacífico. Com isso, para este filósofo, as lutas sociais pelo reconhecimento nos dias atuais seriam em torno da fonte moral da autenticidade. Souza argumenta que aquele patamar inicial vislumbrado no Canadá é diferenciado na periferia; e ainda se pergunta se a dignidade ainda estaria garantida no centro capitalista depois de mais de duas décadas de fissuras no Estado de Bem-Estar.

Para Charles Taylor mais do que compreender a história das ideias dominantes, interessa compreender por que essas ideias conquistaram seu lugar proeminente na contemporaneidade. O autor explica a origem dessas ideias a partir da sua formalização intelectual num primeiro momento, para depois buscar seu “ancoramento institucional” que as vincula a interesses ideais. É na Reforma Protestante e na sua afirmação na vida cotidiana, do valor do trabalho comum como base para o reconhecimento e autoestima que se abre caminho para a universalização de um tipo humano acessível que tornasse prática os ideais emergentes (SOUZA, 2003, p. 68).

A institucionalização da concepção de mundo secular que emergia com a Reforma acaba dispensando a legitimação religiosa:

O manto do santo [...] transforma-se em uma casa da servidão que constringe a todos de forma inelutável. Este é o núcleo da tese da perda de sentido e da perda de liberdade como condições não escolhidas do mundo moderno [...]. O novo aparato institucional, coercitivo e disciplinador do mundo moderno, antes de tudo formado por mercado e Estado, é percebido como incorporando um princípio de adequação meio-fim medido por critérios de eficiência instrumental (SOUZA, 2003, p.69).

A genealogia das fontes morais reconstituídas por Taylor apreende o simbólico e valorativo das instituições fundamentais de mercado e Estado que condicionam nosso comportamento em todas suas dimensões através de uma hierarquia valorativa histórica e contingente (SOUZA, 2003, p. 70).

Para Jessé Souza:

[...] a reconstrução da lógica valorativa opaca que comanda a ideologia espontânea do capitalismo tardio é um passo fundamental para a análise das sociedades modernas em geral, na medida em que permite desconstruir não apenas a naturalização da desigualdade periférica, mas também a eficiente ‘ilusão de igualdade de oportunidade’, ou seja, a base da legitimação da dominação política das sociedades industriais avançadas (SOUZA, p. 2003, p.71).

A base valorativa objetiva e ancorada institucionalmente estudada por Taylor serve de complemento à unilateralidade do ponto de partida de Bourdieu. A origem do tipo humano contingente e histórico do presente – a quem Taylor chama de *self* pontual – está na ‘pré-história’ das práticas disciplinadoras, fruto de escolhas culturais contingentes, não neutras, impositoras de um modelo singular de comportamento humano, que corresponde a uma hierarquia diferencial do valor humano (SOUZA, 2003, p. 72). “É este modelo implícito e singular que irá, a partir do seu ancoramento institucional, premiar em termos de prestígio relativo, salário e status ocupacional os indivíduos e classes que dele mais se aproximam e castigar os desviantes” (SOUZA, 2003, p.72).

Para as gerações sucessivas esse modelo naturaliza-se, portanto, dispensa justificção: “o mundo é assim”, argumenta-se. Não há outra forma de *ser* (SOUZA, 2003, p.72). As virtudes que aproximam ou distanciam os sujeitos das possibilidades objetivas de reconhecimento e autoestima positiva que marcam a “dignidade” são: o controle racional das emoções, o autocontrole, a auto responsabilidade, a vontade livre e descontextualizada e liberdade compreendida como auto remodelação em relação a fins heterônomos (SOUZA, 2003, p. 73).

Essas virtudes são inarticuladas, não aparecendo à consciência. Percebemos sua existência a partir de seus efeitos no nosso comportamento, nos julgamentos que participamos sobre outros. Mesmo sendo Taylor, na acepção de Souza, o teórico que mais tem a dizer sobre a hierarquia valorativa opaca e velada que comanda nossa vida cotidiana,

(...) ele não vincula sua reflexão nessa dimensão genealógica fundamental a uma teoria da ação social [...] [que relacione] classes e grupos sociais em luta por recursos escassos (...). Ele não vincula sua genealogia da hierarquia valorativa do ocidente a uma teoria da distinção social no sentido bourdiano do termo (SOUZA, 2003, p.77).

O trabalho de Jessé Souza, nessa direção envolve a vinculação do projeto de Taylor a uma teoria da distinção que enfatize a dimensão do reconhecimento por dignidade em desfavor do reconhecimento por autenticidade (SOUZA, 2003, p.77). Para o sociólogo brasileiro, “a articulação do consenso valorativo e cultural implícito no reconhecimento a partir do tema da dignidade, tem vinculações ainda mais profundas com o tema do respeito à diferença do que é normalmente admitido” (SOUZA, 2003, p.78).

Em relação aos princípios da dignidade e da autenticidade de Taylor, por exemplo, em vez de corroborar as diferenças e distâncias entre eles, Souza busca indicar como esses princípios “servem como índice e fundamento de distinção social”. Assim, objetiva compreender como a desigualdade pode ser legitimada e invisibilizada pela ideologia espontânea do capitalismo tardio, tema caro a Bourdieu (SOUZA, 2003, p. 85).

Taylor ajuda Jessé Souza a ilustrar o modo como a hierarquia valorativa constituiu um horizonte comum que vincula subjetivamente os agentes sociais envolvidos no processo de classificação social e luta por recursos escassos. Bourdieu oportunizou ao sociólogo brasileiro vincular essa hierarquia a signos sociais visíveis que a materializam no cotidiano (SOUZA, 2003, p.85).

Os pontos frágeis principais da teoria tayloriana, na acepção de Souza, são (1) a ausência de uma teoria contemporânea da luta de classes e (2) assumir implicitamente a ideia de igualdade de oportunidades como um fato – ao menos nas sociedades centrais. Os pontos fracos da teoria bourdiana, por sua vez, estão (1) na ênfase unilateral à instrumentalidade da luta pelo poder entre classes, não tematizando o contexto intersubjetivo em que essa luta se dá (SOUZA, 2003, p.87); (2) a radical contextualização do seu argumento que impede uma abordagem genética dos princípios operadores da distinção (SOUZA, 2003, p. 88); (3) A negativa de qualquer autonomia para o juízo estético e também moral, o que impede o desenvolvimento de uma abordagem dos critérios que definem o gosto refinado (SOUZA, 2003, p.88).

A análise contemporânea de Bourdieu está sustentada por uma teoria da ação social e da luta de classes que lhe permite evidenciar o conteúdo ideológico da igualdade que sustenta

o consenso social e político ocidental. Já a teoria do reconhecimento de Taylor auxilia a compreensão da gênese do consenso normativo compartilhado intersubjetivamente que contextualiza e filtra as chances de apropriação de recursos sociais diferenciadamente entre os grupos (SOUZA, 2003, p. 85-7).

O que aproxima ambos é a compreensão de que há um processo de sublimação dos sentidos marcada pela distância em relação à natureza animal e as necessidades primárias – chave para compreender a noção de superioridade moral ou beleza estética. Em Taylor a hierarquia valorativa é a base da configuração moral do ocidente, e em Bourdieu o *habitus* que se forma por oposição à classe trabalhadora é um *habitus* de ordem e autocontrole que marca o ascetismo burguês (SOUZA, 2003, p.88).

O nó teórico entre Taylor e Bourdieu que Jessé Souza busca desamarrar para consolidar sua perspectiva é expresso na citação abaixo:

Essa bela ideia do *habitus* funcionando como fios invisíveis que ligam pessoas por solidariedade e identificação e que as separam por preconceito, o que equivale a uma noção de coordenação de ações sociais percebida como inconsciente e cifrada, impede, no entanto, a riqueza de uma ideia fundamental para Taylor: a noção de articulação que permite se pensar em um ‘*transfer*’ entre o refletido e o não-refletido. Afinal, se existe algo que possa ser articulado é porque existe algo além do puro *habitus* irrefletido. Por conta disso, a ausência dessa dimensão na reflexão de Bourdieu faz com que a contraposição em relação à ‘grande ilusão’ do jogo social só seja possível reativamente, sem o questionamento das regras do jogo enquanto tais. Essa posição reativa advém da concepção de Bourdieu, pensada contra o subjetivismo que reduz o espaço social a um espaço de interações conjunturais, de que toda a estética e moral (os dois termos vêm sempre necessariamente juntos) de classe se contrapõe objetivamente a um seu duplo e contrário, mas nunca em relação a um patamar compartilhado de regras comuns (SOUZA, 2003, p. 89).

Jessé Souza argumenta que para não reduzir o campo de análise ao raciocínio da lógica instrumental, que reduz as determinações sociais à categoria poder, é necessário pleitear algo para além da *illusio* do jogo social. A competição social só tem sentido a partir do pressuposto de que existem interpretações conflitantes acerca de um terreno comum de regras reconhecidas por todos os concorrentes, independentemente da classe social (SOUZA, 2003, p.89).

O debate com ambos os autores dará substância a uma primeira conclusão forte de Jessé Souza em direção à sua tese:

[...] as sociedades, sejam as avançadas do ocidente, sejam as periféricas, não se equivalem. Existem dimensões de desigualdade e de (não) reconhecimento social que variam e essa variação é central para os objetivos de uma sociologia comparativa crítica da condição periférica (SOUZA, 2003, p. 87).

O fato de Taylor não perceber o desdobramento de sua teoria sobre a estruturação das sociedades capitalistas modernas, faz com que Souza procure em Pierre Bourdieu a complementaridade que ancora a percepção valorativa de Taylor na eficácia de algumas instituições modernas como o Estado e o mercado. São as instituições que compõe essas duas esferas sociais que vinculam simbolicamente a hierarquia valorativa tematizada por Taylor à produção e naturalização da desigualdade social, e permitem que as últimas possam ser tratadas como produto do universalismo e da neutralidade das mediações sociais. A consequência social mais presente e opaca dessa “longa marcha” do racionalismo ocidental é a consolidação de valores sociais contingentes como naturais estruturando um tipo social específico, que diferencia vencedores e vencidos a partir de critérios que conformam a hierarquia contemporânea e, por isso, mascaram as desigualdades sociais.

### **2.2.3 Gênese da “ralé” e os elementos de sua invisibilidade**

A longa marcha do racionalismo ocidental, “instaura um novo padrão de institucionalização” da cidadania nos países centrais. Mas, é marcado na periferia pela partição do estatuto da cidadania – que compromete a ideia de igualdade generalizada – com a constituição da subcidadania. Ou seja, entre nós a noção de igualdade não se generaliza (SOUZA, 2003, p.153). A partir da obra de Florestan Fernandes sobre o período pós-abolicionista, Jessé Souza indica que os agentes e as instituições centrais da época – antigos senhores, igreja, estado e mercado – “jamais se interessaram pelo destino do liberto” (SOUZA, 2003, p. 154).

A mudança de ordem que exigia disposições sociais típicas de uma sociedade competitiva encontrava o ex-escravo sem os pressupostos sociais e psicossociais necessários à sua efetiva integração (SOUZA, 2003, p.154). Sua efetiva incorporação à emergente sociedade exigia esforços significativos que partiriam do reconhecimento desse sujeito como igual.

A ausência desses pressupostos somados ao abandono da sociedade como um todo destinava aos negros a marginalidade e a pobreza. A transformação produzida pela abolição se deu na esfera aberta pela empresa privada em expansão. O individualismo e a sorte de estar na hora certa, no lugar certo cria espaços para a formação de iniciativas bem-sucedidas. O agente principal nesse processo, em São Paulo – e no Rio Grande do Sul também – foi o imigrante europeu. Este eliminava a concorrência do ex-escravo em qualquer área ou função. Restava para os últimos

[...] os interstícios e as franjas marginais do sistema como forma de preservar a dignidade de homem livre: o mergulho na escória proletária, no ócio dissimulado, ou ainda, na vagabundagem sistemática e na criminalidade fortuita ou permanente (SOUZA, 2003, p.155).

O ponto de destaque de Jessé Souza nesse quadro é o drama do liberto às novas condições sociais pós-abolição: encontrava-se sem as precondições psicossociais para essa adaptação e sem qualquer suporte para construí-las. Sociologicamente, o foco está na questão da adaptação a uma determinada ordem social – seja ela qual for. Essa adaptação exige uma pré-socialização num determinado sentido que permita a assimilação dos pressupostos corporais e mentais contingentes que respondam às necessidades de tal ordem (SOUZA, 2003, p.155).

Uma série de empecilhos concorriam para criar barreiras a essa adaptação: a ânsia em libertar-se de condições humilhantes de trabalho e vida; a vulnerabilidade a comportamentos reativos às demandas por disciplina e a determinados trabalhos que a ordem competitiva impunha; o fascínio por ocupações prestigiadas, entre outras. “Todas conspiravam para o insucesso nas novas condições e para a confirmação do preconceito” (SOUZA, 2003, p.156).

Essa dificuldade de adaptação está na origem da marginalização continuada de ex-escravos. A incapacidade de agir segundo os modelos de comportamentos e personalidade exigidos pela ordem competitiva haviam sido forjadas em 350 anos de escravidão e formam a gênese da subcidadania entre nós.

O elemento familiar é um dos suportes importantes à ordem competitiva, pois é ela que constitui o modelo de personalidade básica e autocontrole dos impulsos egoísticos. A reprodução de uma ordem familiar típica da escravidão concorre contra a adaptação do liberto à nova ordem e, contra as formas de organização social necessárias para o reconhecimento dos interesses comuns do grupo e classe social (SOUZA, 2003, p.156).

“A pauperização, acarretada pela inadaptação social. E a anomia, causada pela organização familiar disfuncional, condicionam-se mutuamente” (SOUZA, 2003, p. 156). Frente a essa condição precária a escolha desesperada leva à marginalidade e aos códigos desviantes de afirmação da individualidade que impunham a permanência na marginalidade.

“A anomia familiar fecha o círculo vicioso” (SOUZA, 2003, p. 157). Souza em diálogo com Florestan Fernandes argumenta que hoje apenas duas dimensões da vida desse grupo social deixam margem para a expressão da liberdade do indivíduo: o sexo e o futebol. Nessa ordem os velhos e inválidos tornam-se um fardo pesado à família desorganizada (exclusão feita aos que conseguem se aposentar e por vezes acabam tendo a única renda regular da família); os jovens são compelidos desde muito cedo a conduzir as próprias vidas. As mulheres, chefes de casa e em muitos casos a única adulta da casa, sem as condições necessárias às posições superiores de trabalho, sobravam o serviço doméstico em casas de classe média ou a prostituição. O uso do álcool e, mais recentemente diferentes tipos de outros entorpecentes, explicitam e aprofundam o quadro de desorganização e autodestruição frente a impossibilidade de vislumbrar algum destino diferente (SOUZA, 2003, p. 157).

Na base desses desequilíbrios está a desorganização do núcleo familiar que possibilite a transmissão afetiva das condições de adaptabilidade à ordem social competitiva e impessoal. Não sendo aliada, a família vira obstáculo ao estimular a individuação ultra egoísta que instrumentaliza o outro, minando qualquer vínculo de solidariedade (SOUZA, 2003, p.158).

Esse processo coletivo – que é experienciado individualmente e com as peculiaridades de cada caso por milhões de pessoas – consolida a assimilação de um *habitus* característico:

[...] um esquema cognitivo e avaliativo transmitido e incorporado de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar desde a mais tenra idade, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam solidariedade e identificação, por um lado, e antipatia e preconceito, por outro (SOUZA, 2003, p.158).

A leitura que Jessé Souza faz de Florestan Fernandes é que a constituição e reprodução desse *habitus* – improdutivo e disruptivo – explica a marginalidade do negro na sociedade periférica. O núcleo do problema está na combinação da inadaptação com o abandono.

É precisamente o abandono secular do negro e do dependente de qualquer cor à própria sorte a ‘causa’ óbvia de sua inadaptação. Foi este abandono

secular que criou condições perversas de eternização de um ‘habitus precário’, que constringe esses grupos a uma vida marginal e humilhante à margem da sociedade incluída (SOUZA, 2003, p.160).

Esse abandono evidencia que a homogeneização e generalização de um tipo comum para todas as classes não foi uma meta institucionalizada na periferia. Ou, para não ser tão determinista, essa meta, se existiu na formatação de políticas públicas importantes, foi em diferentes momentos e por formas variadas, sabotada politicamente ao longo desses mais de 130 anos desde a abolição da escravatura.

A questão de Jessé Souza que sintetiza teoricamente esse quadro é exposta da seguinte forma:

(...) de que modo a transição do poder pessoal para o impessoal muda radicalmente as possibilidades de classificação e desclassificação social? O que está em jogo nessa passagem e nessa mudança tão radical que expõe como imprestáveis os segmentos responsáveis fundamentalmente pela produção econômica no regime anterior? (SOUZA, 2003, p.161).

Para Souza, não é o apego à ordem escravocrata que explica esse paradoxo.

A ordem competitiva também tem sua hierarquia – implícita, opaca, intransparente – e é com base nela [...] que tanto negros quanto brancos, sem qualificação adequada, são desclassificados e marginalizados de forma permanente (SOUZA, 2003, p. 162).

A distância histórica da abolição e os conflitos cotidianos vivenciados junto aos diferentes grupos sociais que compõem a nova classe social periférica contribui para sua invisibilização, assim como também à insensibilização que conserva critérios pouco solidários na mediação das dificuldades das crianças e jovens provenientes dessa classe. O abandono se mantém como política permanente, pelas limitações ou pressões institucionais pela promoção dos mais aptos, em vez de promoção de todos.

A busca pelas referências de Taylor e Bourdieu atende ao interesse do autor em reconstituir as condições concretas da modernidade central e periférica sem cair numa análise subjetivista ou objetivista, possibilitando a consolidação de uma perspectiva hermenêutica, genética e reconstrutiva, estabelecendo as precondições da vida social na contemporaneidade.

Já criticadas as unilateralidades de um ou outro autor, o desafio foi operacionalizá-las de “modo a perceber como moralidade e poder se vinculam de modo peculiar no mundo

moderno, e muito especialmente no contexto periférico” (SOUZA, 2003, p.164). O ponto em comum entre ambos é produção moderna de uma configuração formada pelas ilusões do sentido imediato e cotidiano (o naturalismo para Taylor ou doxa para Bourdieu), que produz um desconhecimento específico sobre as próprias condições de vida.

Pontualmente sobre os limites da análise bourdiana, Jessé Souza aponta o contextualismo do patamar inferior da sociedade investigada, a classe trabalhadora francesa, a partir do qual se avança para processos de distinção social. Esse patamar foi significativamente elevado a partir do Estado de Bem-Estar Social. Em contraste com as condições dos grupos negativamente privilegiados das sociedades periféricas, ele aponta para a “consolidação histórica e contingente de lutas políticas e aprendizados sociais e morais múltiplos de efetiva e fundamental importância, os quais passam despercebidos enquanto tais por Bourdieu” (SOUZA, 2003, p.165)

Essa crítica faz Jessé Souza propor uma subdivisão da categoria *habitus*. A historicização da categoria permite acrescentar uma dimensão genética e diacrônica à constituição do *habitus* (SOUZA, 2003, p. 165). Para Souza:

Se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças fundamentais na estrutura econômico-social deve implicar, conseqüentemente, mudanças qualitativas importantes no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas de algum modo nessas mudanças (SOUZA, 2003, p.165).

As revoluções burguesas nos estados capitalistas centrais, que marcam a transformação das sociedades tradicionais (pautadas por códigos de honra) em sociedades modernas, buscaram a homogeneização de um tipo humano comum a partir da generalização de sua própria “economia emocional” a todas as classes. Essa foi uma meta consciente desses processos. Não se deixou, como entre nós acontece, como desdobramento de avanços econômicos. Esse processo homogeneizador não atingiu todas as esferas da vida social, mas permitiu avanços significativos também às classes sociais subalternas, fruto de um “gigantesco processo de aprendizado moral e político” (SOUZA, 2003, p.166).

A partir dessa tematização histórica, o *habitus* de Bourdieu é transformado por Jessé Souza em “*habitus* primário”. Ele diz respeito aos:

[...] esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizados e ‘incorporados’ [...] que permite o compartilhamento de uma noção de ‘dignidade’ efetivamente compartilhada, no sentido tayloriano. É essa ‘dignidade’ efetivamente compartilhada por classes que logram homogeneizar a economia emocional de todos os seus membros numa medida significativa, que me parece ser o fundamento profundo do reconhecimento social infra e ultra jurídico, o qual, por sua vez, permite a eficácia social da regra jurídica da igualdade e, portanto, da noção moderna de cidadania. [...] para que haja eficácia legal da regra de igualdade é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada (SOUZA, 2003, p.166).

Para Jessé Souza, Bourdieu não tematiza o avanço que esse consenso valorativo transclassista representa. Ao tematizá-lo, Souza indica sua inexistência entre nós. Ele indica que o *habitus* em Bourdieu representa essa generalização das pré-condições sociais, econômicas e políticas do sujeito útil, ‘digno’ e cidadão. Uma vez que Souza (2003) identifica a inexistência desse consenso transclassista na periferia, o *habitus* produzido nesse tipo de sociedade exige um desdobramento teórico: o *habitus* bourdiano torna-se “*habitus* primário”; que se desdobra posteriormente, para Souza (2003), em *habitus* secundário (distinto, positivamente privilegiado) ou, no seu desdobramento entre os sujeitos negativamente privilegiados, “*habitus* precário”. Este o caracteriza como:

[...] tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que [...] possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as suas dramáticas consequências existenciais e políticas (SOUZA, 2003, p.167).

O patamar de definição do *habitus* primário é dado pelas condições necessárias à participação socioeconômica dos sujeitos no mercado de trabalho – e anteriormente, na escola. Na sociedade global atual esse patamar exige progressivamente mais conhecimentos incorporados.

O outro desdobramento possível ao *habitus* primário é para cima. Este é categorizado por Jessé Souza como “*habitus* secundário”. Ele pressupõe a generalização do *habitus* primário, parte da homogeneização dos princípios operantes na determinação do ‘*habitus* primário’ e institui critérios de classificação social a partir do ‘gosto’ (SOUZA, 2003, p.167).

A essa “pluralidade do *habitus*” Jessé Souza acopla a discussão tayloriana das fontes morais ancoradas institucionalmente. Essa aproximação permite conceituar a ideia de dignidade do agente como fundamento de distinção social. Sendo o trabalho útil, produtivo e

disciplinar o fator que subjaz a avaliação do valor relativo das pessoas, então é a dignidade constitutiva que permite encobrir as desigualdades resultantes dos diferenciais de apropriação que os diferentes trabalhos viabilizam. É a opacidade da ‘ideologia do desempenho’ que se constitui como forma primordial de legitimação das desigualdades na contemporaneidade.

A ideia de Kreckel recuperada por Jessé Souza, indica a *qualificação*, a *posição* e o *salário* como a tríade meritocrática que sustenta a ideologia do desempenho. Ela estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva e legitima o acesso diferencial a chances de vida e à apropriação de bens escassos. É a tríade meritocrática que sinaliza quem é o cidadão. Por isso, também, é o trabalho que assegura a identidade, a autoestima e o reconhecimento social. Nesse sentido, “o desempenho diferencial do ‘trabalho’ tem que se referir a um indivíduo e só pode ser conquistado por ele próprio” (SOUZA, 2003, p.169).

Vai ser o poder legitimador [...] da ideologia do desempenho que irá determinar, aos sujeitos e grupos sociais excluídos de plano, pela ausência dos pressupostos mínimos para uma competição bem-sucedida, desta dimensão, objetivamente, seu não-reconhecimento social e sua ausência de auto-estima. A ideologia do desempenho funciona assim como uma espécie de legitimação subpolítica incrustada no cotidiano, refletindo a eficácia de princípios funcionais ancorados em instituições opacas e intransparentes como mercado e Estado. Ela é intransparente posto que ‘aparece’ à consciência cotidiana como se fosse efeito de princípios universais e neutros, abertos à competição meritocrática (SOUZA, 2003, p.169-170).

Ainda no campo ideal, o *habitus* primário indica a presença da economia emocional e das pré-condições cognitivas incorporadas para o atendimento das demandas sociais. Concretamente, a ausência dessas pré-condições marca a constituição de um *habitus* precário, típico de um segmento expressivo da população brasileira conceituado como “ralé”, por Jessé Souza. A percepção desse grupo pelos agentes e classes sociais ‘incluídos’, que compartilham dos princípios do desempenho e da disciplina, é de fracasso pessoal. Os próprios membros da “ralé”, que também incorporam pré-reflexivamente o princípio do desempenho, percebem positivamente o próprio valor intrínseco, mas, negativamente, constituindo um estilo de vida reativo, ressentido ou abertamente marginal e até criminoso (SOUZA, 2003, p. 171).

Para cima, concretamente, o *habitus* primário que se desdobra em *habitus* secundário é associado ao desempenho diferencial positivo e estimula o jogo de distinção. Para além da dimensão da dignidade de Taylor, o *habitus* secundário se associa à dimensão da expressividade e autenticidade. É essa última dimensão que sinaliza o diferencial de gosto que

pode ser usada como “moeda invisível”, que traveste o desempenho diferencial como talento inato e repercute no capital econômico e cultural.

Essa diferenciação *entre* habitus precário e secundário se sustenta no acordo implícito, objetivo e ancorado institucionalmente do não valor humano. Ela expressa não uma intencionalidade, mas a intransparência objetiva que sustenta uma visão de mundo a partir de uma hierarquia moral,

[...] que se sedimenta e se mostra como signo social de forma imperceptível a partir de signos sociais aparentemente sem importância [...]. O que existe são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas, por isso mesmo tanto mais eficazes que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis (SOUZA, 2003, p.175).

A distinção a partir do ‘gosto’ pressupõe um patamar de igualdade no compartilhamento de direitos fundamentais e respeito atitudinal que não é percebido por Bourdieu (SOUZA, 2003, p. 176). Nas sociedades periféricas, a produção e reprodução do habitus precário como fenômeno de massa, diferencia o contexto daquele investigado por Bourdieu. É a existência da “ralé” estrutural que diferencia as sociedades centrais das periféricas e condiciona um tipo diferente de conflito de classe em nosso contexto.

Ao se depararem com as manifestações do habitus precário e secundário na sala de aula os professores se veem frente ao desafio amplificado de coordenar o processo educativo. Como compreendem a presença dos sujeitos da “ralé” na escola e o que fazem a partir de então marca distinções relevantes sobre as perspectivas possíveis de compreensão e ação docente.

A síntese teórica proposta por Jessé Souza indica que o conceito de *habitus* acrescentado a uma concepção não essencialista de moralidade ancorada em instituições fundamentais permite tanto a percepção dos efeitos sociais de uma hierarquia atualizada de forma implícita e opaca, quanto a identificação de seu potencial segregador e constituidor de relações naturalizadas de desigualdade em várias dimensões (SOUZA, 2003, p.177-8). É essa síntese que permite ao autor conceituar a especificidade da desigualdade periférica e relativizar o quadro de resolução dos conflitos sociais possibilitado pelo Estado de Bem-Estar Social nos países centrais.

É nas desigualdades nas sociedades periféricas que a desigualdade social assume “proporções e formas particularmente virulentas” (SOUZA, 2003, p.178), atingindo até um

terço da população, relegando-as a uma vida marginal em múltiplas dimensões. A ideologia do desempenho reproduzida irrefletidamente como escolhas, distinções e distanciamentos torna opaca a dominação, constituindo-se como autodestrutiva para aqueles que progressivamente assimilam as características do habitus precário. A autorrepresentação e a autoestima levam às consequências da ausência de reconhecimento social: infligem feridas profundas, atingindo suas vítimas com um autodesprezo que aceita a precariedade como legítima, merecida, justa – fechando o círculo de naturalização das desigualdades.

Essa naturalização pelo próprio oprimido – no sentido freireano – da sua condição social, impediria que o agente articulasse politicamente sua posição de classe à ação para sua superação. Ou, em termos marxianos, superasse a condição de classe em si, para agir como classe para si. Para Souza:

[...] é a circunstância da ‘naturalização’ da desigualdade periférica que não chega à consciência de suas vítimas, precisamente porque construída segundo as formas impessoais e peculiarmente opacas e intransparentes, devido à ação, também no âmbito do capitalismo periférico, de uma ideologia espontânea do capitalismo que traveste de universal e neutro o que é contingente e particular [...]. É apenas a partir da percepção da existência dessa dominação simbólica subpolítica [...] no cerne de instituições fundamentais como mercado e Estado, permite, por meio de prêmios e castigos empíricos associados ao funcionamento dessas instituições [...] a imposição objetiva, independentemente de qualquer intencionalidade individual, de toda uma concepção de mundo e de vida contingente e historicamente produzida sob a máscara da neutralidade e da objetividade inexorável. Essa hierarquia valorativa implícita e ancorada institucionalmente de forma invisível enquanto tal é que define quem é ou não é ‘gente’, sempre segundo critérios contingentes e culturalmente determinados (SOUZA, 2003, p.180).

A ideia de ‘ser gente’ habita a consciência cotidiana na modernidade tanto no centro como na periferia. Ela marca a hierarquia valorativa “subjacente à eficácia institucional de instituições fundamentais como estado e mercado” (SOUZA, 2003, p.180). A versão moderna da “ralé” não está submetida a uma relação de dominação pessoal. No contexto impessoal, são as:

[...] redes invisíveis de crenças compartilhadas pré-reflexivamente acerca do valor relativo de indivíduos e grupos, ancorados institucionalmente e reproduzidos cotidianamente pela ideologia incrustada nas práticas do dia-a-dia que determinam, agora, seu lugar social (SOUZA, 2003, p. 182).

Essas redes dão novo conteúdo e dinâmica às relações de dependência.

Em vez de uma ‘esquemática’ do processo de modernização brasileiro, por suas heranças personalistas e pré-modernas [...], acho que a determinação da singularidade deste tipo de sociedade tem a ver com a especificidade da forma como a modernização se produziu em combinação com a ‘esquemática’ produzida pela ubíqua herança escravocrata. Esta herança, que também condiciona a vida do dependente de qualquer cor, naturaliza a existência e a percepção de ‘subgente’, no sentido não-retórico que estamos usando neste livro, ainda que sob condições especificamente modernas (SOUZA, 2003, p.184).

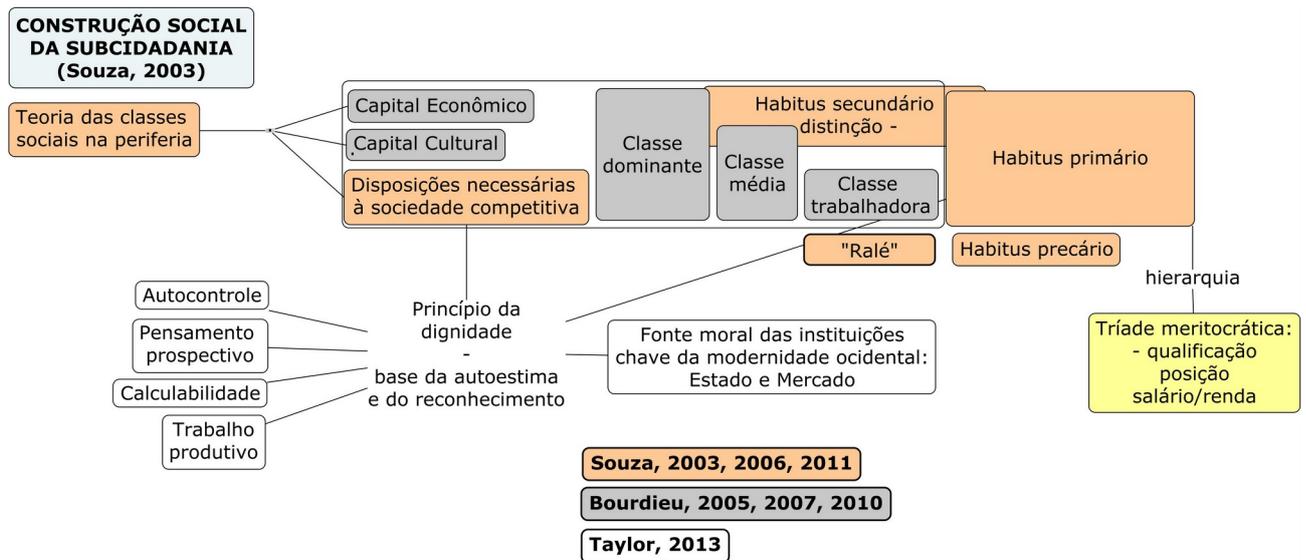
A importação das práticas institucionais não encontrou um terreno ideal de fundo moral que permitisse a consolidação da necessidade de homogeneização e generalização de um tipo humano comum a todas as classes. Pelo contrário, aqui essas práticas foram acompanhadas por ideologias pragmáticas – como o liberalismo – que facilitasse a introdução do mundo dos contratos sem qualquer limite a sua expansão e sem a constituição do consenso transclassista, o que resulta em processos históricos de dominação virulenta das classes dominantes sobre as classes inferiores, com especial inferiorização à “ralé”.

Essa limitação do acesso à ideia moderna de cidadania condicionou e reprimiu historicamente a terceira instituição fundamental, a esfera pública. Mesmo incipiente, a articulação de ideias e sentimentos coletivos na esfera pública foi fundamental para a consolidação de grandes transformações – abolição, 1930, inclusão política, políticas sociais, etc.

A contradição mais importante na modernidade periférica, é que ela não articula e polariza os interesses da burguesia/elite de um lado e trabalhadores de outro, mas sim uma “ralé” de excluídos de um lado e todos os grupos incluídos de outro. Essa conclusão coloca em xeque boa parte da literatura sobre luta de classes no Brasil atual: “a mera inclusão no mercado, nos benefícios do Estado e a entrada com voz autônoma na esfera pública, torna os setores antes marginais, em incluídos privilegiados” (SOUZA, 2003, p.186). Isso contribui para a baixa representatividade das demandas da “ralé” na esfera pública. Os interesses da classe trabalhadora não são iguais ou redutíveis aos da “ralé”. “Esta dimensão da desorganização e da imersão pré-política da ‘ralé’ nos obriga a voltar a atenção à dinâmica entre ‘práticas’ e ideias” (SOUZA, 2003, p.186). Nesse ponto Souza lembra da ideologia espontânea, intransparente e opaca, mas, aponta para uma outra ideologia explícita e articulada que colabora para constituir uma identidade que produza formas de solidariedade coletiva.

Interessa-nos particularmente [a] a consideração dos professores da complexidade do trabalho junto a “ralé” na escola; [b] a consideração da dignidade em si das pessoas, independentemente das pré-condições incorporadas à vida escolar; e [c] a impessoalidade da relação institucional. São essas três dimensões que concorrem para a constituição das perspectivas diferenciadas sobre a função escolar em nossa sociedade periférica.

**FIGURA 3** – Teoria das classes sociais de Jessé Souza



**Fonte:** Elaboração própria.

### - Como a “ralé” experiencia a escola – a análise de Lorena Freitas

Lorena Freitas (2011) desdobrou a teoria de Jessé Souza para a análise da experiência escolar da “rale”. No livro *“Ralé” brasileira* (2011), organizado por Souza, ela se pergunta: “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida”? (FREITAS, 2011, p.281). Essa pergunta vem acompanhada de uma ressalva: “a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo a função de promover a cidadania por meio da educação” (FREITAS, 2011, p.281).

A afirmação de Freitas tem validade dado o depreciado quadro de escolarização básica da população brasileira nesse início de século XXI, que não universalizou pressupostos elementares à vida na sociedade contemporânea, entre os quais está a fluência na escrita e

leitura da língua portuguesa e as noções matemáticas iniciais necessárias tanto ao acesso a conhecimentos mais complexos, quanto para a conclusão da escola básica.

Freitas encontra dois fatores fundamentais para a produção do fracasso escolar: a desorganização familiar e a má-fé institucional. Sobre esses dois pilares, o fracasso de classe é obscurecido como fracasso individual (FREITAS, 2011, p. 281-2).

Ao reconstituir a trajetória de vida de dois jovens, Freitas se pergunta se seriam eles ineducáveis. As diferenças de ambiente familiar – profissional, cultural e afetivo – experiências escolares, perspectivas de futuro, sonhos e ambições para si permitem identificar as dificuldades que atravessaram sua formação escolar.

A constituição familiar (organizada<sup>21</sup> ou desorganizada<sup>22</sup>) é responsável pela socialização primária e favorece ou dificulta o processo posterior vivido em outras instituições (BERGER; LUCKMANN, 1978). Nas sociedades contemporâneas, que premia determinadas pré-disposições incorporadas desde cedo:

Apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade. [...] Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios são desvalorizados perante os olhos de toda a sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade (FREITAS, 2011, p. 288).

É papel desse longo processo de socialização, que se inicia no seio familiar e se desdobra na escola, a formação de uma perspectiva de ação moral frente aos estudos e ao trabalho.

Qualquer criança desde cedo percebe qual é o comportamento que a escola reconhece e premia. No entanto, só aqueles alunos que reconhecem a **autoridade** do sistema escolar e já incorporaram a “disposição para o conhecimento” como parte fundamental de sua autoestima podem almejar os prêmios que a instituição oferece àqueles que conseguem cumprir as metas que ela impõe. E, como vimos, essa adesão afetiva ao aprendizado é fruto de

---

21 Conceituada como: “qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças” (FREITAS, 2011, p.282). Independe da figura biológica dos pais, mas, do preenchimento das funções sociais de pai e mãe por qualquer pessoa que ame, proteja e cuide, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, capaz de satisfazer as demandas afetivas e construir a autoconfiança infantil (FREITAS, 2011, p.282).

22 Configuração familiar “marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. [...] é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de ‘saber-se amado’” (FREITAS, 2011, p.283)

uma configuração familiar capaz de transmiti-la como herança aos seus descendentes (FREITAS, 2011, p. 289).

O segundo pilar que concorre para o processo de fracasso escolar entre os sujeitos da “ralé” está na má-fé institucional. Freitas destaca que as dificuldades escolares poderiam ser superadas pelo uso adequado de diferentes métodos pedagógicos:

As dificuldades de Anderson poderiam ter sido superadas pela instituição escolar, que conta com uma infinidade de métodos educativos e pedagógicos para tanto. Contudo, não é essa a prática comum nas escolas públicas de todo o Brasil. Graças a má-fé institucional, [...] antes de enxergarem as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar só veem os **efeitos** dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade. Quando chegam a perceber que esses comportamentos são fruto da desorganização familiar, a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a se arrastar indefinidamente até ser naturalizado, ou seja, visto como se fosse parte da própria “natureza” dos alunos. A prática comum é então punir e castigar aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como consequência de uma escolha racional de cada um, e não como um efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar (FREITAS, 2011, p.291-2).

A argumentação da autora sobre a “má-fé institucional” é elaborada a partir da reconstituição empírica da vida de estudantes cujas experiências escolares foram negativas. Adicionou-se a elas dados da história da educação brasileira que respaldam a generalização da precariedade das escolas básicas, que não cumpriram adequadamente sua função de ensino elementar não dotando seus estudantes dos meios necessários para a vida numa sociedade letrada.

Como a ausência de articulação coletiva interna e consolidação da autoridade institucional via Projeto Político Pedagógico (PPP) que reafirme a ideia de uma educação de qualidade para o conjunto dos estudantes corrobora a má-fé?

É notável como se explicita o caráter pouco pedagógico da relação da escola com a família, o que acaba configurando uma forma de ‘prevalcimento’: não é apenas o menino em aula que sofre as humilhações. A família, destituída dos predicados culturais valorizados pela escola, também é deixada de lado e, quando busca intervir em favor do filho(a) – de modos muitas vezes entendido como inadequado no ambiente escolar – é colocada no seu devido lugar.

Dessa forma, a escola – ou alguns dos seus sujeitos – não se submetem à responsabilização da sua ação. Há quem justifique o que é feito e porque é feito daquela forma. Ao não reconhecer que os limites da família podem também ser mediados institucionalmente em favor do processo educativo da criança e do jovem, perde-se a oportunidade de se pensar em formas bastante interessantes de, ao explicar o que é feito, mobilizar tanto os estudantes como seus pais para o processo de formação.

Visto que, dentro do sistema escolar, tudo que não se enquadra às normas de disciplina e bom comportamento é passível de punição, alunos como Anderson e Juninho são punidos o tempo inteiro por não se enquadrarem às normas escolares, mesmo quando o desajuste a essas normas é fruto de uma deficiência ou uma dificuldade que eles sozinhos não podem superar, como foi o caso de ambos. Devido a isso, a punição nessas escolas serve para castigar os ‘maus’ alunos e reafirmar perante todos sua ‘incapacidade’, atribuída a sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse. Assim, as avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis futuramente à sociedade e aqueles que estão fadados ao fracasso e às posições desqualificadas e pouco úteis (FREITAS, 2011, p. 292).

A maioria dos professores fala sobre o conjunto de estudantes da *coorte* a partir de duas dimensões bastante claras: o comportamento em aula e o desempenho cognitivo. Mesmo aqueles que não foram professores de um ou outro aluno, tem referências sobre eles, especialmente os “piores”.

O drama desse fenômeno não é ele em si. Mas como ele condiciona as práticas junto a esses sujeitos. Possuir o máximo de informações sobre um determinado estudante deveria servir para adequar um planejamento às dificuldades esperadas, não para desmobilizar uma intenção frente ao fracasso previsível.

É assim que se constitui uma rede de informações entre todos os agentes da escola a respeito de cada aluno, seja por meio das reuniões de conselho de turma, seja por meio das conversas do dia a dia. Assim vai se formando um círculo que adere como um estigma ao aluno, fonte de práticas que determinam e são determinadas por esse estigma. Tal rede de informações faz parte da vida institucional corriqueira da escola, e é graças a ela que os professores podem conhecer e classificar os alunos antes mesmo de travarem relações diretas com eles (FREITAS, 2011, p. 292-3).

Os setores responsáveis em promover isso dentro da escola são a Coordenação em articulação com a Orientação Pedagógica. A partir do diálogo individual com os professores (mesmo que essa possa ser uma prática corrente), e, especialmente a partir de grupos permanentes de trabalho pedagógico na escola que conformem acordos coletivos.

Nessa direção, as informações sobre os estudantes poderiam chegar aos professores como desafios de ensino, não como carimbo de desempenho previsível. Isso só se supera com uma ação institucionalmente orientada em favor do atendimento universal qualificado, sob pena de cair – ou permanecer – na lógica da má-fé institucional bourdiana (BOURDIEU, 2012).

Os relatos de apenas dois estudantes sobre a Má-fé institucional mostram casos pontuais que, em muitos exemplos, poderiam não ser classificados como graves pelos professores, mas que tiveram o efeito de humilhação e temos à autoridade para os estudantes envolvidos: a violência na repreensão a um fato banal (risada por um tropeção de uma colega); a pressão para que o estudante resolvesse um exercício sobre um tema que a própria professora sabia ser difícil para ele, cujo resultado previsível – o erro – é exposto como vergonhoso a toda a classe; a chamada de atenção para fragilidades numa determinada disciplina escolar num momento em que o próprio estudante apresentava, com orgulho, seu projeto na Feira do Conhecimento da escola.

Poderíamos indicar, no caso da nossa pesquisa, a fala de uma estudante, repetente pela 4ª vez no mesmo ano escolar (6º.) que relata uma chamada de atenção do(a) professor(a) de determinada disciplina: “como tu não sabe me responder? Já fizeste isso no ano passado e não sabe?”

Da mesma forma que Freitas, os exemplos revelados na pesquisa de campo indicam que esses processos de violência simbólica reforçam as dificuldades de aprendizado transformando-as, subjetivamente, em medo do professor ou certeza da própria incapacidade intelectual. O acúmulo dessas experiências tem produzido – na maioria dos casos – desistência da escola. Com os sujeitos da sua pesquisa já adultos, Freitas pôde concluir que, entre os efeitos desses processos conturbados de escolarização, produziu-se o sentimento de insegurança frente a capacidade de aprendizado (FREITAS, 2011, p. 294). Como isso aparece aos professores é uma questão deixada em aberto por Freitas.

Lorena Freitas caracteriza a má-fé institucional como “um padrão de ação institucional que se articula tanto no [1] nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à

alocação de recursos, quanto no [2] nível do micro poder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem” (FREITAS, 2011, p.294-5).

A reflexão bourdiana sobre Má-fé institucional remete à distância efetiva entre o que as instituições objetivam fazer (vocação oficial do Estado) e o que elas fazem (propensão para refutar ou recusar medidas consoantes àquela vocação). Na definição do próprio autor: A Má-fé institucional<sup>23</sup> remete à “propensão constante das instituições do Estado para refutar ou recusar, por uma espécie de duplo jogo e dupla consciência coletivamente assumidos, as medidas ou ações realmente conformes à vocação oficial do Estado” (BOURDIEU, 2012, p. 245).

É necessário problematizar as condições institucionais garantidas – ou inviabilizadas – e os processos internos construídos pelos sujeitos para que suas ações se desviem da “assumida tarefa [institucional] de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida” (SOUZA, 2011, p.281) Parece estar na dialética entre as contingências institucionais e as possibilidades de ação dos sujeitos – sejam eles professores ou estudantes – um caminho razoável para se discutir a questão da má-fé institucional.

A dimensão institucional do conceito de Lorena Freitas se apoia no estudo de Otaíza Romanelli (2005), sobre o avanço da escolarização no Brasil. Após o relato das primeiras experiências escolares, ainda no período colonial, a autora se detém à expansão verificada após a década de 1930 até 1970. É nítido nesse período o progressivo avanço da escolarização (acesso à escola), partindo de uma taxa de 9% em 1920 chegando a 53,7% em 1970. E autora atualiza o dado para 2005, quando 97,4% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no Ensino Fundamental.

---

23 Uma breve reflexão semântica sobre o termo “má-fé”. Por um lado, a ciência constrói definições precisas de seus conceitos e esses acabam apropriados pelo linguajar comum da forma como Jessé Souza já discutiu quando faz a crítica ao patrimonialismo. Por outro, há conceitos que atravessam o senso comum e que são ressignificados pela ciência. Esse parece ser o caso da expressão “má-fé”. Pierre Bourdieu trata dela num pequeno artigo publicado no livro *A Miséria do Mundo*. E a analogia do sociólogo francês é com a forma como Jean-Paul Sartre a utilizava: como mentira a si mesmo. Há uma diferenciação necessária entre a categoria construída e a ideia comum de “má-fé” entre nós. Essa última remete a uma ação intencional que beneficia o agente em detrimento ou em prejuízo a outrem; uma ação dolosa, em termos jurídicos. A categoria científica ‘má-fé institucional’ trata de uma ação que não é do sujeito, por isso, não carrega o sentido do benefício de um em detrimento ao outro – por mais que seus efeitos se assemelhem a tal. A instituição, em si, não age. Ela não é sujeito. Ela é, antes de mais nada, produto da ação de sujeitos. A má-fé institucional é produto da ação humana, institucionalmente articulada, por mais que não seja conscientemente articulada.

O avanço da escolarização esteve correlacionado ao processo de urbanização da sociedade brasileira e das novas demandas econômicas, políticas e culturais geradas por ele. As classes médias passam a demandar novas oportunidades educacionais como forma de inserção no mercado competitivo – seja ele privado ou estatal. Os grupos populares – trabalhadores, “batalhadores” e “ralé” – acessam diferenciadamente a escola. Sendo estes atendidos apenas no último e acelerado processo de expansão, após a redemocratização política da segunda metade da década de 1980.

O ponto central da argumentação da autora sobre a Má-Fé institucional escolar aparece quando ela analisa os níveis de improdutividade atuais. Para Freitas,

[...] a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem metade do que é esperado. Isso sem contar as taxas que medem o índice de repetência [...] [em 2000] mais da metade (54,3%) dos alunos da quinta série do ensino fundamental estavam acima da idade ideal para essa série (FREITAS, 2011, p.298).

A conclusão, teoricamente informada, é de que

[...] podemos compreender a grande seletividade de nossas escolas públicas a partir da sua constituição como instituição que pressupõe esses requisitos [as disposições que caracterizam o sujeito digno, sem perceber], [...] que eles não são naturais a todos os seres humanos, mas que exigem um tipo de socialização familiar específica para que sejam construídos (FREITAS, 2011, p.299).

A socialização que não os predispõem para o convívio nas instituições modernas, como a escola, concorre para o fracasso em massa da “ralé”.

A consequência da não percepção da “ralé” como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. [1] Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, [2] ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente (FREITAS, 2011, p. 299).

Há alguns comentários pertinentes a serem feitos sobre as conclusões de Freitas. Na primeira: em geral, as condições sociais de indignidade são reconhecidas pelos professores e gestores da escola. Essas condições sociais não são problematizadas, entretanto, como condições específicas de uma classe social em particular – diferenciada dos trabalhadores

pobres. A localização dos problemas familiares é bastante presente nas falas dos professores, gestores e até mesmo de pais de outras crianças. A desestruturação familiar – pai ausente, mãe desempregada, irmãos envolvidos com crimes – é percebida e indicada como originária dos problemas de desempenho na escola. Esse desempenho, no entanto, é compreendido como consequência de um comportamento inadequado na escola. Esse comportamento *escolhido*, quando problematizado em sua origem, passa a ser derivado do não acompanhamento familiar da vida escolar, que deveria ser caracterizado, para os docentes, pela organização da rotina e materiais em casa, cobrança de temas e notas, presença nas ações comunitárias promovidas pela escola e incentivo às conquistas escolares. Enfim, a escola pressupõe um tipo de família de estudante que existe majoritariamente apenas nas classes privilegiadas – as altas e médias – e, episodicamente, entre os batalhadores<sup>24</sup>.

Aqueles estudantes das classes trabalhadoras com famílias organizadas, que acabam tendo uma trajetória escolar bem-sucedida, servem como exemplo entre aqueles com origem humilde que aproveitam a oportunidade escolar. A linha que divide as duas classes negativamente privilegiadas não é percebida. E essa invisibilidade, somada aos princípios meritocráticos que encontram respaldo parcial no sucesso escolar de estudantes filhos de trabalhadores de famílias organizadas, acaba por ser determinante para o desdobramento das ações classificatórias e eliminatórias dos estudantes oriundos da “ralé”. A condição familiar precária produz entre os professores tensões que marcam seu fazer docente e os conflitos dentro da instituição que não a tematiza como situação-limite e sim como impossibilidade de agir adequadamente. Muitos professores lamentam pouco poder fazer e alguns sofrem com essa situação. Outros resignam-se e preocupam-se em fazer o melhor possível para aqueles que apresentam as disposições necessárias ao sucesso escolar – demonstrada mais pelo autocontrole incorporado do que pelo interesse nos assuntos escolares.

A segunda parte da argumentação trata especificamente da noção de má-fé institucional bourdiana:

[...] ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem “dignidade” dos indivíduos, [a escola] age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente (FREITAS, 2011, 299).

---

24 Os “batalhadores” (2010) em Souza, são os membros que conseguem se descolar da “ralé” e ascender socialmente a custo de um esforço de trabalho que os diferencia da antiga classe pela incorporação de disposições específicas, como a disciplina e o autocontrole.

Essa afirmação varia de precisão conforme se calibra a “lente” do observador. Séries estatísticas permitem analisar sistemas educacionais com graus de precisão bastante interessante sobre os processos de “reprodução”, de classificação e eliminação de crianças e jovens ao longo da vida escolar. Pesquisas recentes sobre o “efeito escola” - que aproximam a análise a um nível “meso”, permitem identificar as primeiras distinções dentro dos sistemas educacionais.

A “célula” indiferenciada, no quadro dos grandes sistemas, passa a conter internamente diferenciações importantes. Ilhas de bom desempenho em meio a um quadro geral crítico revelam que há funcionalidades internas ao sistema que precisam ser bem entendidas no quadro geral da ‘má-fé’ institucional. O acesso a essas “ilhas” garante a participação numa instituição que faz o que se dispõe a fazer, ao contrário das demais que, apesar de serem vocacionadas para os mesmos fins, não conseguem cumpri-los.

Uma das grandes questões nesse caso é saber se aquelas que cumprem – majoritariamente – seus objetivos o fazem por uma ação consciente e consistente de formação ou porque recebem sujeitos oriundos de grupos e classes sociais predispostas às ações institucionais escolares<sup>25</sup>. A segunda alternativa de resposta à questão parece ser a derivação óbvia da tese de Lorena Freitas. Ou seja, o não atendimento educacional qualificado aos membros da “ralé” que estão, por sua vez, concentrados nas escolas públicas das periferias dos médios e grandes municípios, contribui decisivamente para o rebaixamento do desempenho dessas escolas.

Ainda é importante questionar se entre aquelas que não cumprem suas funções institucionais há as que reconhecem os limites de sua ação e constroem alternativas consequentes para enfrentá-las – cujos resultados podem ainda ser incipientes num quadro geral – e aquelas que ignoram, se intimidam ou, de fato, são impedidas de construir alternativas<sup>26</sup>. Podemos perguntar se as escolas ensinam porque se organizam para tal ou porque os estudantes estão pré-dispostos a aprender?

Essa questão é de importância crucial para diferenciar o sistema escolar. O reconhecimento da origem social dos estudantes e o que buscam na escola recoloca o problema do desempenho escolar em outro patamar. A teoria das classes sociais indica que a

---

25 Essa questão sintetiza a problematização de Hanushek em relação ao Relatório Coleman, bem abordado por BARROS, 2018.

26 É relevante sobre esse aspecto o interessante estudo de BARBOSA (2011), que aponta para o impacto de uma boa escola sobre o aprendizado isolando a origem social dos estudantes

classe que precisa da escola para se reproduzir é a classe média. Por outro lado, a classe alta se aproveita da escola para potencializar seu capital econômico a partir da construção de boas redes de sociabilidade e legitimar o *status* que sua posição econômica “naturalmente” lhe confere. Já as classes baixas mantêm uma relação difícil com a escola porque, *a priori*, esta não é uma instituição acolhedora para aqueles que dispõem de pouco capital cultural – ou no caso da “ralé”, quase inexistentes – disposições para a rotina escolar.

Identificar uma correlação entre origem social, disposições para a rotina escolar e desempenho complexifica a análise dos resultados escolares no sistema – e bem como a análise das responsabilidades de cada escola nesse quadro. O passo seguinte: estratificar por escola as origens sociais, as disposições e desempenhos nos permite relativizar também a qualidade do trabalho educacional realizado em cada escola. Afinal, se as crianças não chegam às escolas em condições similares para enfrentar a rotina e a longa trajetória do ensino básico, o trabalho de cada instituição acaba sendo, necessariamente, diferenciado. Os resultados teriam, nessa perspectiva, que ser analisados a partir de uma dupla dimensão: pela evolução da própria escola no enfrentamento de seus problemas; e pela evolução dos próprios estudantes em relação a eles próprios.

Essa reflexão conduz à segunda dimensão de análise de Lorena Freitas: as manifestações do poder discricionário individual dos professores nas relações com estudantes da “ralé”. Essas manifestações são tratadas pela autora como “padrão de ação institucional que ocorre no âmbito das relações de micro poder, ou seja, no nível das relações de poder entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem” (FREITAS, 2011, p.299).

O central para a argumentação sobre esse ponto está logo adiante, quando a autora afirma que os atos operadores institucionais podem ser compreendidos ao analisar a origem social – pequeno burguesa – dos operadores escolares (FREITAS, 2011, p. 300). A autora remete à expressão de um ressentimento não articulado da pequena burguesia – classe de origem da maioria dos professores – com as classes trabalhadoras, para explicar o modo como “alguns professores” lidam com estudantes da “ralé”. “A ideologia do mérito serve ao propósito de auto justificar esse ressentimento não articulado” (FREITAS, 2011, p.300). Além da posição de classe, as próprias condições precárias de trabalho ofertadas pela instituição alimentam a violência simbólica de alguns professores contra uma parte dos alunos.

Conforme Freitas, é o *funcionamento precário da escola* que acirra a violência que muitas vezes os professores direcionam aos estudantes (cf. FREITAS, 2011, p.300).

Mesmo com a existência de muitos professores sensíveis e bem-intencionados – os entrevistados de Freitas demonstravam tal atitude –, não ressentidos pela posição de classe (explicada pelo maior distanciamento em relação a “ralé”) o máximo que promovem são atos isolados em meio à impessoalidade de um sistema que funciona com o consentimento – não intencional – de toda sociedade (FREITAS, 2011, p.300-1). Tal argumentação conduz a autora a uma conclusão forte:

O que reina nas escolas públicas é um sentimento de impotência, mal-estar, desinteresse e desânimo coletivo, e os profissionais da educação não sabem o que fazer, pois, por mais que se esforcem, não conseguem lutar contra a força contrária que advém da própria instituição (FREITAS, 2011, p.301).

Parece-nos importante ampliar tal argumentação, sob pena de uma perigosa generalização. Nessa tese substituo a ideia de predominância do sentimento mencionado, pela tensão entre professores que resistem e buscam consolidar trabalhos diferenciados em favor dos filhos da “ralé” e outros, esses sim, marcados pelo sentimento de impotência, que se resignam e buscam “salvar” as crianças e jovens adaptáveis às exigências escolares. Conceituamos aqui a existência de perspectivas sobre a escola e sua função justamente a partir dessa fronteira existente entre os professores. Na citação seguinte a autora traz elementos que ajudam a qualificar a análise:

Na escola a existência em massa da ralé faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino. Imaginemos como deve ser difícil mesmo para aqueles que possuem as disposições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida, conseguir aprender em uma turma em que a maior parte dos alunos não conseguem se concentrar no que é dito pelo professor, conversam o tempo inteiro, não conseguem ficar sentados quietos por muito tempo, não se empenham em estudar porque não veem muita utilidade no que é ensinado; muitos não respeitam a autoridade dos professores. Além disso, estes últimos ganham mal e por isso precisam trabalhar em várias escolas para manter uma renda familiar mínima, além de serem desmotivados com sua profissão, pois não conseguem despertar o interesse dos alunos e por isso não se realizam profissionalmente; a escola conta com poucos recursos para investir em infraestrutura, material e todo tipo de projetos pedagógicos, culturais e esportivos” [...]. A crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois sua condição social e a própria instituição impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento (FREITAS, 2011, p.301).

Para os jovens cujos históricos foram reconstituídos,

[...] o grande efeito da má-fé institucional foi lhes mostrar o caminho por excelência do sucesso pessoal e do reconhecimento social em uma sociedade capitalista competitiva como a nossa, o conhecimento, apenas para fazê-los descobrir que as portas desse caminho estão irremediavelmente fechadas para eles. É pior: que se trata de um fracasso individual, e não de um processo histórico que reproduz uma classe inteira (FREITAS, 2011, p.303).

### **2.3 A pedagogia do oprimido como educação que reconhece a “ralé”**

Nesta tese desenvolvemos a aproximação do “oprimido” de Freire e da “ralé” de Souza. Ambos são destituídos do arbitrário cultural legítimo e potencialmente socializado pela escola. Também sofrem com marcas de uma escolarização incompleta e massificada que não foi capaz de promovê-los muito além do que herdaram de suas famílias e classe de origem.

A constituição dessa equivalência cria uma ponte entre as obras dos dois intelectuais que nos foram úteis para esse trabalho. Se no primeiro a teorização sobre o oprimido foi elemento secundário a sua preocupação de constituir referências para os processos educacionais que o atingisse de modo competente – no segundo a conceituação da “ralé” foi chave para a compreensão dos fundamentos das desigualdades na modernidade periférica.

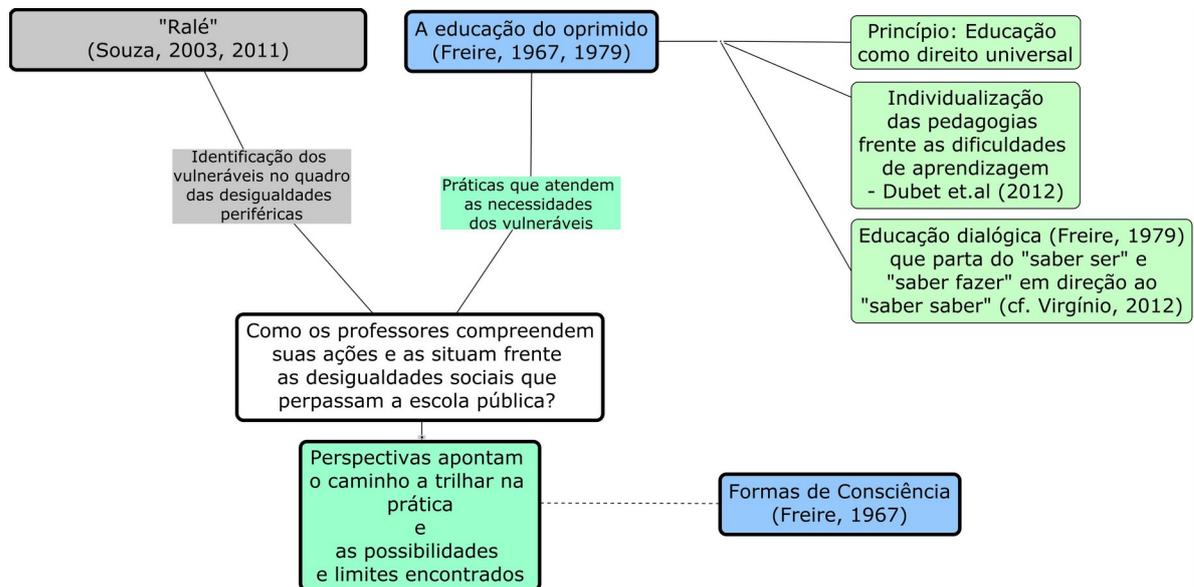
A educação da “ralé” aparece na obra de Souza como desdobramento da sua teoria das classes sociais. Ela foi abordada em dois artigos de Lorena Freitas que compõem os livros de Souza sobre a invisibilidade (SOUZA, 2006) e a própria classe social não vista (FREITAS, 2011). Nessas abordagens, a escola é compreendida a partir de um ponto de vista: o dos sujeitos ‘inescolarizáveis’, marcados pela origem de classe.

No estudo de Freitas (2011), ela aborda os modos como a escola contribui para que esses sujeitos assimilem e incorporem o senso de incompetência escolar, constituindo o senso de indignidade, de desvalor social, sob o ponto de vista dos estudantes. Freitas relata, entre outros assuntos, o sentimento de humilhação construído pelos jovens a partir de algumas experiências conduzidas diretamente por professores. Freire (1979) aborda o equivalente a esses jovens já integrados ao mercado de trabalho precário, depois de não terem tido oportunidades escolares adequadas – ou não terem tido qualquer acesso à escola. A marca social que os aproxima é esse traço da humilhação, ou nas palavras freireanas, o sentimento

de “*ser menos*”. Freitas (2011), por seu turno, aborda de modo rápido um caso que nos parece paradigmático para essa tese: os professores não agem do mesmo modo, nem sob as mesmas perspectivas. Num dos relatos sobre a experiência escolar de um dos jovens há uma discordância entre dois professores sobre um estudante. Um deles opera com o jovem em questão de modo colaborativo, apoiando seu trabalho, enquanto o outro faz um comentário sarcástico, humilhando-o. Essa dimensão do trabalho escolar me parece pouco explorada até então.

Em nossa tese procuramos compreender as perspectivas – históricas e contingentes – que presidem as ações dos professores nas relações que estabelecem com os estudantes de diferentes classes sociais. Por um lado, Freire nos ajuda a pensar a estrutura central dessas perspectivas, aquilo que Abric (1998) conceituou como núcleo da representação. É nele que buscamos a referência que nos permite diferenciar tipos de ação que não são homogêneas entre os docentes.

**FIGURA 4** – Aproximação teórica Freire – Souza



**Fonte:** Elaboração própria

Souza aponta caminhos para compreender quem são os sujeitos com os quais alguns professores têm problemas na escola – cuja recíproca é verdadeira, como bem ilustrado por Freitas – e quais características sociais os incompatibiliza com as dinâmicas escolares hegemônicas.

Essa dupla compreensão – das formas de consciência e da posição social de parte do público escolar – nos conduziu ao terceiro ponto: a teoria da ação dialógica, que se mostrou adequada para o trabalho de alfabetização com os oprimidos em Freire.

Buscar os princípios orientadores da ação dialógica e investigar em que medida eles estiveram presentes nas narrativas dos docentes sobre a relação com os estudantes contribui para substanciar as perspectivas construídas sobre a função escolar. O achado sociológico relevante é a pluralidade de perspectivas que orientam os diferentes modos de enfrentar as desigualdades sociais que atravessam a escola. Aquela escola que impõe um arbitrário cultural sobre os estudantes parece se constituir menos a partir de um corpo burocrático homogêneo e mais através das lutas simbólicas internas entre o que deve fazer a escola e como ela se organiza para fazê-lo.

O passo seguinte à reconstituição das formas de consciência junto a um grupo de professores foi a identificação das perspectivas de entendimento sobre a função escolar e sobre as ações empreendidas para realizá-la. Como chave nesse processo estava o entendimento do modo como os professores entendiam as desigualdades que atravessavam a escola e o que faziam em relação a ela.

Nesse capítulo 2, apresentamos o quadro teórico que sustenta e orienta essa tese, formado pela articulação entre as teorias das *Formas de Consciência* (1967) e da *Ação Dialógica* (1979), de Paulo Freire; e da teoria das *Classes Sociais* da modernidade periférica, de Jessé Souza (2003). No próximo capítulo organizamos uma série de dados sobre o sistema educacional brasileiro e propusemos uma interpretação sobre o modo como ele responde as desigualdades sociais a partir do modelo analítico proposto pelo grupo coordenado por François Dubet (2012). Também buscamos informações sobre o contexto educacional do município onde foi realizada a pesquisa e sobre professores no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

### 3. Contexto dos processos educacionais contemporâneos

Às grandes transformações que hierarquizaram o conjunto de nações capitalistas ao longo dos últimos séculos e polarizaram conflitos entre ordens sociais, políticas e econômicas distintas até o final do século passado – marcadamente – pela pujança industrial, se somaram novos processos que aceleraram de sobremaneira as possibilidades de produção, circulação, troca e consumo entre pessoas, governos e mercados.

A terceira revolução industrial incorpora novas tecnologias da informação e comunicação transformando as relações econômicas, políticas e culturais nas últimas décadas do século XX. Ela garante o suporte material aos processos de globalização e de emergência de uma sociedade do conhecimento (LASTRES; ALBAGLI, 1999) – que transforma e potencializa a sociedade industrial, acelerando a urbanização da sociedade (LEFEVBRE, 1999) e produzindo novas formas de mediação cultural (LEVY, 1999).

As discussões sobre uma sociedade global e do conhecimento reconfiguram antigas problemáticas, em diferentes níveis de relacionamentos sociais. Como não poderia deixar de ser, essas transformações recentes das sociedades transbordaram também para a vida escolar, impondo à agenda educacional novos desafios. A partir desse contexto, podemos pensar em algumas questões, como as que seguem: que formação básica se faz necessária para a participação numa sociedade que trata o conhecimento como recurso econômico que, ao mesmo tempo que abre múltiplas possibilidades, também apresenta restrições e armadilhas à formação ética e cognitiva? (CHARLOT, 2007; CANÁRIO, 2006). Como a escola está preparada para participar – ativamente – dessa formação, qualificando as pessoas para pensarem e construir seus projetos autônomos de inserção social a partir de um local, mas tendo o global como possibilidade? Como as tecnologias da informação e comunicação são apropriadas pelos professores e possibilitam novas formas de interação, ensino e aprendizado? Como as relações sociais escolares e extraescolares já se apresentam atravessadas por dinâmicas comunicacionais globais, mediadas pelas novas tecnologias?

Essas novas dinâmicas não extinguem as antigas, ligadas às relações entre capital e trabalho, divisão social do trabalho (MARX, 2013) ou divisão do trabalho social (DURKHEIM, 1977), mas, as complexificam. Conforme Karsten Krüger (2006), “la ‘sociedad del conocimiento’ sigue estando, según los diversos analistas, dominada por los

principios básicos del capitalismo, se prevé que se seguirán reproduciéndose las desigualdades sociales y se producirán nuevas desigualdades” (KRÜGER, 2006).

Os processos específicos resultantes das recentes transformações sociais atravessam os diferentes níveis de relacionamento entre nações, regiões, Estados, empresas, instituições, classes, grupos e sujeitos. Essas dinâmicas têm transformado relações sociais, complexificando os antigos campos de conhecimento e fazendo emergir novos.

As instituições educacionais não passam incólumes a essas grandes transformações, sendo sacudidas pelas novas dinâmicas sociais. Como instituição fundamental dos projetos nacionais desde o século XIX, a escola foi referida como problema e solução para as diferentes propostas de integração territorial (AFONSO; RAMOS, 2007). Serviu à criação e consolidação das culturas nacionais no século XIX; colaborou com a qualificação dos trabalhadores e formação dos quadros gerenciais para a indústria desde aquela época e, especialmente ao longo do século XX (BATISTA, 2006); também serviu de equalizadora das democracias no pós-guerra (LOMBARDI, 2014). Atualmente os educandários são atravessados pelas profundas transformações econômicas, políticas, comunicacionais e tecnológicas que marcam o tempo presente.

A emergência, desenvolvimento, estrutura, função, impacto e integração das instituições educacionais nas diferentes sociedades têm sido uma temática recorrente na Sociologia. Esta ciência tem oferecido abordagens críticas e criativas às questões que permeiam as escolas. De modo pertinente, alguns desses estudos sociológicos permitem uma aproximação qualificada aos desafios, conflitos e inovação sociais.

A partir de diferentes abordagens, a Sociologia tem investigado: a contribuição dos sistemas educacionais na reprodução das desigualdades socioeconômicas e culturais (BOURDIEU; PASSERON, 2010), as correlações entre desigualdades escolares e sociais (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012), os caminhos diferenciais trilhados por sujeitos negativamente posicionados num quadro de desigualdades (LAHIRE, 2004); a participação dos próprios sujeitos de grupos populares na reprodução das posições sociais subalternas herdadas (WILLIS, 1991); as trajetórias marcadas pela violência simbólica institucional que induzem os sujeitos dessas classes e, especialmente das classes subcidadãs, a construir subjetivamente o sentido de incompetência e indignidade frente aos desafios escolares (FREITAS, 2006; 2011); os processos ideológicos que atravessam – geralmente de

forma inconsciente – os diferentes sujeitos da escola, favorecendo a produção e reprodução de suportes ideais à ordem hierárquica da sociedade (APPLE, 2006); entre outros.

Todas essas abordagens de modo mais ou menos direto trataram o conhecimento escolar e os títulos aferidos pelas instituições educativas como fator de distinção e reconhecimento social que habilita diferenciada e desigualmente os sujeitos a participarem da produção e da apropriação da riqueza social. O conhecimento tem sido cada vez mais reconhecido como fator de produção relevante nas sociedades contemporâneas (SCHULTZ, 1971). Essas buscam constituir sistemas educacionais cada vez mais eficazes na formação de cidadãos habilitados a produzir e inovar. Se por um lado, o investimento em educação tem contribuído para o desenvolvimento econômico, ele não tem sido suficiente para reduzir desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Os processos de ampliação geral de escolarização de sociedades nacionais mostraram-se pouco efetivos como meio de redução das desigualdades sociais. Grupos e classes sociais não ascendiam socialmente mesmo tendo cumprido trajetórias escolares completas, antes inacessíveis.

Em síntese, os estudos sobre os sistemas educacionais e seus impactos sociais passavam ao largo das diferenças de tipos de escolas existentes. Isso levou alguns estudiosos a buscar entender como se efetivavam os processos educacionais que produziam tais resultados e que diferenciações institucionais contribuía para eles. Os objetivos, as contingências contextuais, a criatividade, os ideais de formação não se constituíram de modo uniforme, impactando a constituição dos sistemas educacionais e escolas ao redor do mundo. Essa diferenciação entre instituições abriu margens distintas para a ação dos discentes e dos docentes (NEILL, 1975; PACHECO, 2004; BARBOSA, L., 2011; DUBET, 2011).

Essa ideia de que não há um tipo único de organização escolar ficou progressivamente mais evidente à sociologia e fez com que alguns estudiosos passassem a estudar suas relações internas, desenvolvendo as abordagens sistêmicas, abrindo a “caixa-preta” da escola (FORQUIN, 1993). As análises sociológicas sobre as dinâmicas internas dessas instituições centraram-se em diferentes aspectos que passam pela a organização curricular (YOUNG, 2007, 2014), as relações de poder (APPLE, 2006), os processos de resistência estudantis (WILLIS, 1991), entre outros.

Esse quadro geral ajuda a esclarecer alguns dos desafios postos aos sistemas educacionais e instituições educativas. Ele nos ajuda a entender que pela sua centralidade na

formação das novas gerações (DURKHEIM, 1977), a escola básica está no centro de alguns dos mais importantes conflitos éticos, culturais, políticos e econômicos da atualidade (BOMENY, 2001; VIRGÍNIO, 2012; PARO, 2011; CATTANI, 2017; PENNA, 2018; CASSIO, 2019).

A aproximação a esse quadro se faz necessária para compreendermos que demandas sociais deságuam nas escolas e como elas e seus profissionais respondem aos desafios colocados. A maioria das análises mencionadas acima trata de realidades distintas da nossa. O Brasil promove a consolidação do seu sistema educacional básico só muito recentemente. E ainda não o tornou universalizado. O fato de universalizar o acesso no final do século passado não significou nas décadas seguintes sequer a universalização da conclusão do ensino fundamental. Esse dado nos aponta para desafios ampliados em relação àqueles abordados pelos cientistas sociais que tratam da relação e impacto das desigualdades na escola.

A partir de 1988 (Constituição Federal) a educação passa a ser tratada pelo Estado brasileiro como direito público subjetivo, sendo a frequência no ensino fundamental obrigatória para todas as crianças e jovens entre 7 e 14 anos de idade. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN/1996) consolida e organiza o sistema educacional brasileiro que temos até os dias atuais, com as complementações posteriores que ampliaram o ensino fundamental de 8 para 9 anos (2009), e estenderam a obrigatoriedade de frequência compulsória à escola por 14 anos (2016). Com isso, criaram-se as possibilidades para todas as crianças e jovens frequentarem 2 anos de educação infantil, 9 de ensino fundamental e 3 de ensino médio, desde que cumpram sua trajetória sem retenção. A reprovação escolar impacta diretamente as possibilidades de o estudante realizar as transições entre etapas escolares, alimentando as desigualdades escolares. De acordo com Costa Ribeiro (2011, p.77): “as transições educacionais que ainda são as mais cruciais para definir as desigualdades educacionais no Brasil são completar o ensino fundamental e o ensino médio”.

Esse sistema se organiza a partir de escolas públicas e privadas, cujas matrículas são gratuitas nas primeiras e pagas nas últimas. Nosso histórico de desigualdades sociais e escolares condicionou a constituição de um quadro em que os grupos e classes socioeconômicos médios e altos das cidades médias e grandes tendem a delegar a escolarização dos seus filhos às escolas privadas (CATTANI; KIELING, 2007). As escolas públicas, por sua vez, atendem desde as classes mais vulneráveis até algumas frações das

classes médias, que acabam se concentrando nas “ilhas de excelência” do sistema público. Com isso, as desigualdades socioeconômicas, as diferenciações étnico-culturais, tendem a ser menores nas escolas desses centros urbanos.

Essa peculiaridade dos sistemas educacionais básicos dos grandes e médios municípios brasileiros impacta os processos escolares das diferentes instituições. Os perfis dos estudantes dos diferentes tipos de escolas possibilitam ênfases diferenciadas para dimensões (cognitivas e afetivas) que, pelas carências e vulnerabilidades elementares da população atendida nas escolas periféricas, não estão acessíveis ao conjunto das escolas. Essa composição do sistema influencia a produção de desigualdades educacionais, sendo a variável explicativa mais significativa o tipo de escola frequentado (COSTA RIBEIRO, 2011).

Dois tipos de segregação e um efeito marcante desses processos marcam o que foi conceituado como “efeito escola”. A segregação espacial, ou extraescolar, segmenta em instituições diferentes os estudantes conforme seu desempenho ou sua origem social. O outro tipo de segregação se dá na própria escola. Nesse tipo se criam turmas diferenciadas conforme o desempenho escolar, separando os estudantes com desempenho satisfatório daqueles que não apresentaram desempenho razoável. Em ambos os casos, um efeito marcante é a diferenciação de expectativas sobre o desempenho dos estudantes. Aquelas escolas ou turmas que concentram os estudantes com melhor desempenho, ‘esperam’ desses estudantes um desempenho adequado. Por outro lado, as escolas e as turmas com os estudantes de menor desempenho escolar ‘esperam’ resultados piores dessas crianças e jovens (sobre o “efeito escola” ver COSTA; KOSLINSKI, 2011; DIOGO, 2010; GONZAGA ALVES, 2006).

As dificuldades postas ao conjunto das escolas públicas – responsáveis em garantir acesso aos grupos mais vulneráveis da população – não é compartilhada pela maioria das escolas privadas. Essas escolas acabam se configurando como espaços seletivos para os grupos sociais que viabilizam sua manutenção através do pagamento de mensalidades (KIELING, 2005). Mesmo se envolvendo no complexo processo de formação humana, o desafio escolar de formação cognitiva tende a ser facilitado pela não recepção de grupos socialmente pobres e com múltiplas e acentuadas vulnerabilidades.

Essa característica do nosso sistema torna as escolas menos desiguais do que o quadro geral da comunidade imediata atendida pelas escolas. Nossa ideia inicial foi buscar escolas que atendiam comunidades bastante heterogêneas.

Encontramos essas instituições nos pequenos municípios que apresentam dinâmicas sociais diferenciadas e cujas escolas tendem a ser responsáveis pela formação no nível fundamental da totalidade das crianças e jovens locais. Com o acesso à educação fundamental universalizado a escola se torna, nesses municípios, um espaço privilegiado para o encontro de desigualdades e diferenciações gerais da população.

Nas cidades em que não há escolas privadas e cuja distância de centros urbanos maiores inibe viagens diárias em busca de oportunidades educacionais diferenciadas, a desigualdade da população local e as diferenciações culturais se encontram nas mesmas escolas. Os desafios, dificuldades e possibilidades abertas pela presença da totalidade das crianças nas poucas instituições educacionais existentes marcam uma forma diferenciada de relacionamento entre instituição e comunidade escolar. O modo como os professores compreendem e encaram os desafios dessa situação tornou-se um dos nossos objetivos.

Frente a uma realidade plural e desigual é plausível supor que os desafios ao trabalho escolar sejam complexificados. Os condicionantes sistêmicos e institucionais e as concepções docentes definirão modos de ação docente específicos junto aos estudantes dos diferentes grupos sociais.

Nossa preocupação principal dirigiu-se ao modo como se dava a condução do processo educativo junto aos estudantes mais vulneráveis. A indicação teórica aponta para a existência de um grupo populacional relevante em nações periféricas que não conta com a escola como meio de promoção e qualificação da sua vida, e precisa superar as contingências que se interpõem sem esse apoio (a classe social que se encontra abaixo da linha de cidadania, conceituada por Jessé Souza como “ralé”). Essa classe social aprende que a assimilação do conhecimento e dos modos adequados de comportamento institucional – do capital cultural – são relevantes para a ascensão social. E por sua indisposição a esse duplo aprendizado, constrói o sentido de incompetência pessoal. Esse é o grande desafio social com o qual os professores se deparam.

Há ainda contingências sistêmicas relevantes: já se demonstrou que critérios mais restritivos de promoção interna da escola tendem a contribuir com interrupções precoces nas trajetórias escolares, inviabilizando a essa instituição possibilitar a todos a escolarização básica (DUBET, *et al*, 2012). A análise do modo como se estrutura nosso sistema educacional aponta para a existência de critérios restritivos progressivos ao longo do ensino fundamental.

A composição desses elementos indica que entre os jovens com baixo desempenho escolar os relatos dominantes entre os professores – corroborado pelas observações nas escolas – é de um comportamento rebelde, de resistência, possivelmente ressentido das experiências escolares ainda em processo (tal como conceituado por WILLIS, 1991). Possivelmente, para esse grupo de estudantes a escola só fará diferença nas suas vidas de modo negativo, com a não formação e a confirmação do próprio desvalor moral e também econômico.

No outro extremo encontramos estudantes interessados em responder adequadamente àquilo que era cobrado pelos professores. Entretanto, em alguns momentos, mesmo esses “bons alunos” apareceram como dispersos e passivos, ainda que atendendo às demandas escolares. Aqui temos uma ilustração das desigualdades de desempenho presentes nas escolas públicas de ensino fundamental que atendem à totalidade da população de uma comunidade.

Quais as marcações sociais entre as crianças e jovens condicionam essas disparidades tão pronunciadas? Como os professores entendem e agem sobre elas? Essas questões aproximam preocupações teóricas e práticas do pesquisador, também professor de cursos de licenciaturas numa Universidade Federal do interior gaúcho.

Por um lado, está o reconhecimento de que todas as crianças e jovens têm direito à educação básica. Esse direito vai além da oferta de vaga e da submissão a um processo de ensino padronizado, uniforme. O acompanhamento qualificado do aprendizado é fundamental para que o período de frequência à escola possa repercutir no aprendizado daquilo que Michael Young (2007) conceituou como “conhecimento poderoso”. Mais do que isso, que permita ao jovem projetar o próprio futuro a partir de um marco de referências e de possibilidades que lhe permita escolher um caminho a ser construído (tal como indicava MARRERO, 2012). Essa utopia nos direciona para o atendimento diferenciado àqueles estudantes que possuem suportes extraescolares distintos. A premissa que orienta tal entendimento é de que o processo de ensino se dirige ao indivíduo socialmente constituído.

O outro lado dessa moeda é o reconhecimento de que o processo escolar passa necessariamente pelos professores. São eles que coordenam o processo educacional; que inovam cotidianamente na busca por garantir o ensino adequado dos conteúdos escolares e o aprendizado dos estudantes; que mediam as relações nem sempre tranquilas em sala de aula entre os estudantes e com os estudantes; que enfrentam as contingências sociais dos

estudantes e do próprio sistema educacional; e que se ressentem por fazer mais do que podem e menos do que é necessário em diversas ocasiões (ESTEVE, 1999; CORTESÃO, 2011).

Há uma considerável bibliografia sobre a profissão, identidade e função docente (ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2000, GARCIA, HIPÓLITO, VIEIRA, 2005), sobre as políticas de formação condicionadas por entidades globais (VIANA, SANTOS, 2018; SILVA, 2016)

Por isso, nos propusemos a investigar as perspectivas e práticas construídas pelos professores em relação à escola e aos desafios que as desigualdades sociais trazem ao trabalho docente. Objetivamos analisar o entendimento que tinham sobre as crianças e jovens oriundos das posições sociais mais vulneráveis com quem trabalhavam na escola. Por isso essa tese trata dos suportes ideais às práticas docentes numa perspectiva de compreensão do modo como situavam as situações limites trazidas à escola pelos sujeitos negativamente posicionados no quadro de estratificação local.

### **3.1. Contexto escolar na modernidade periférica**

À escola, regrada por normas gerais definidas em lei, cumpre funções relevantes na formação das novas gerações. Cada vez mais, aliás, nos diferentes níveis, as instituições educacionais cumprem funções relevantes não só para a formação das novas gerações, como também para a formação das gerações que não tiveram oportunidades educacionais na juventude. Cursos supletivos de Ensino Fundamental e Médio, Cursos Técnicos, Tecnólogos e Cursos Superiores em geral atendem jovens adultos, adultos e pessoas da terceira idade, inclusive com programas diferenciados para esses.

O foco dessa tese, no entanto é mais específico: é pensar a perspectiva construída pelos professores à escolarização das gerações que se encontram na idade de matrícula compulsória. A pesquisa realizada foi feita em escolas públicas de Ensino Fundamental, com oferta diurna. Portanto, para crianças e jovens a partir dos 6 até, idealmente, aos 15 anos de idade.

Essa formação envolve ao menos 3 dimensões relevantes: a possibilidade, a partir de uma trajetória escolar específica, de: [1] construção *mais ou menos* autônoma de projetos de

vida capazes de garantir formas diferenciadas de inserção profissional (tal como argumenta Marrero, 2012), através da assimilação de conhecimentos linguísticos, artísticos e científicos diversos (YOUNG, 2007); [2] a abertura *mais ou menos* extensa de horizontes de vida a partir do contexto local, que condiciona os diferentes campos de possibilidades dos quais nos lembra Neves (2013), que estão articulados ao convívio com diferentes sujeitos, oriundos de diferentes grupos sociais locais, produzindo autoconhecimento a partir das relações humanas desenvolvidas ali, num processo de situar-se no mundo (tal como Freire, 1979, 1967); e como consequência, [3] a colaboração *mais ou menos* efetiva para o desenvolvimento político, cultural e econômico, a partir da conceituação da realidade problematizada na escola e posterior inserção nos diferentes ambientes de ação social (PACHECO, 2006).

A variação das três dimensões indica o sentido aberto de cada uma delas, que dependerá concretamente da variação das trajetórias individuais – que tem sido expressa em parte da bibliografia sociológica em termos de “êxito” ou “fracasso” escolar – e que, reconhecemos, não é definida tão somente pela experiência escolar.

Em termos de tipos, pressupõe-se que a construção de projetos de vida dependerá do êxito – projetos mais autônomos ou amplos – ou fracasso escolar – projetos heterônomos ou restritos. Do mesmo modo, a abertura de horizontes de vida poderá ser tanto mais ampla, quanto maior for o sucesso escolar; assim como o potencial de colaboração nas diferentes esferas da vida social tende a variar em conformidade com as diferenças de trajetórias escolares.

Na análise da *coorte* de estudantes de nossa pesquisa foi apontado como indicador de variação de maior ou menor sucesso na trajetória escolar o número de reprovações nos anos escolares. Reconhecemos o pouco alcance desse indicador para a definição das trajetórias de vida dos sujeitos observados. Essa lacuna só poderá ser suprida com o desenvolvimento de pesquisa longitudinal.

O que argumentamos aqui é que é plausível um sujeito com uma trajetória escolar peculiar – na subdimensão dos conteúdos escolares avaliados e determinantes para uma aprovação ou reprovação – fracassar, mas, por outra dimensão ou subdimensão conseguir superar as contingências agravadas pela escola e obter sucesso relativo em sua vida adulta, seja no campo profissional, político ou cultural.

Essa problematização da categoria fracasso escolar, tão importante para uma corrente da sociologia da educação (BOURDIEU; PASSERON, 2010; LAHIRE, 2004), tem a

possibilidade de, mesmo a partir de uma trajetória escolar *negativa*, relativizar o peso dessa instituição na vida dos sujeitos – a trajetória profissional se daria independentemente da escola, normalmente a partir da inserção *negativamente privilegiada* no mercado de trabalho. Ou, numa trajetória *positiva*, relativizar e qualificar os próprios critérios de promoção escolar – a complexificação dos processos de acompanhamento das trajetórias escolares, o que DUBET *et. al.* (2012) conceituaram como ‘individualização das pedagogias’, abre espaço para a valorização de caminhos alternativos possíveis de serem chancelados e qualificados através da mediação escolar.

Os relatos dominantes entre os professores dos jovens com baixo desempenho escolar – corroborado pelas observações nas escolas – é de um comportamento rebelde, de resistência, possivelmente ressentido das experiências escolares ainda em processo (tal como conceituado por WILLIS, 1991). Possivelmente, para a vida desse grupo de estudantes, a escola só fará diferença nas suas vidas de modo negativo, com a não formação e possível confirmação do próprio desvalor cognitivo.

Na comunidade onde realizamos a pesquisa, mais da metade da população adulta não concluiu o Ensino Fundamental (conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano, ADH, 2013). Somando aqueles que concluíram o Ensino Fundamental, mas não concluíram a Educação Básica (conclusão do Ensino Médio), tem-se mais de 70% da população adulta. Essa população tende a estar mais vulnerável a condições de trabalho precárias.

Para eles, a escola fez diferença principalmente de modo negativo. Há poucas dúvidas de que são múltiplos os fatores que levaram ao abandono da escola (SILVA FILHO; ARAUJO, 2017). Centralmente os autores indicam aspectos individuais, sociais e escolares como produtores de exclusão escolar e de autoexclusão. Esses fatores produziram o que se torna uma das principais contingências na vida adulta: a não conclusão da escolarização básica o que limita o acesso às oportunidades de trabalho e a estudos que poderiam, por sua vez, ampliar, progressivamente os horizontes e os projetos pessoais. Caso o peso da formação escolar não fosse tão significativo para a construção das trajetórias individuais, esta instituição não teria tão determinante nos caminhos de cada um<sup>27</sup>.

Recentemente Sergio Firpo (2019) divulgou dados sobre a diferença salarial entre os grupos sociais estratificados pela escolaridade. Os dados revelam que a diferença entre o piso

---

27 Em DUBET, *et.al.* 2012 há uma relevante argumentação sobre as possibilidades sistêmicas de se relativizar o peso da escola na determinação das posições sociais dos indivíduos.

de escolarização estipulado (Ensino Fundamental incompleto) e o teto (Ensino Superior completo) era de 471% em 2018. Entre aqueles que já tinham concluído o Ensino Médio e os que tinham diploma de Ensino Superior essa diferença era de 169% no mesmo ano, ou seja, entre quem concluiu a Educação Básica e quem concluiu o Ensino Superior a diferença era de mais de 1,5 vezes. A desigualdade depois da escola revela-se muito significativa. E uma dessas marcas é a diferença entre os níveis de escolaridade. Reduzir a desigualdade, portanto, passa pela qualificação da escolarização geral da população brasileira.

O caso das sociedades periféricas como a nossa, marcada por abissais desigualdades sociais é significativamente agravado. O indicador utilizado por Dubet *et. al.* (2012) para definir o peso da escola na vida dos sujeitos é o diploma de nível superior. Os diferentes marcos comuns nacionais, que todos percorrem, possibilitam de fato – mesmo com diferenciações importantes que condicionarão as desigualdades sociais – a universalização da escola elementar. Entre nós essa formação elementar está longe de ser universalizada. Por mais que exista garantia de vagas e matrículas para todos os sujeitos em idade escolar, as rupturas nas trajetórias escolares que impedem a universalização da conclusão desse nível escolar é marca comum para uma classe numerosa de sujeitos. A escolarização da “ralé” transforma em fracasso pessoal o destino social dos membros da classe (FREITAS, 2011).

As peculiaridades da formação das disposições na periferia do mundo capitalista contemporâneo impõem demandas às escolas daqui que não existem nas sociedades centrais – ou, quando aparecem, são em grau significativamente menor.

Esse fato amplia a demanda pela individualização pedagógica em direção aos limites e possibilidades particulares de cada estudante, dos desiguais grupos sociais. Essa individualização, por sua vez, reivindica a flexibilização dos critérios de retenção e promoção escolar, de modo a que cada estudante, ao seu tempo, possa se encontrar na escola e ter, nessa instituição, um apoio importante para projetar seu caminho a curto e médio prazos.

A definição da função escolar a partir da formação presente significativa que viabilize a assimilação de conhecimentos escolares, conhecimento de si e ação no mundo social coloca aos professores o desafio de, num primeiro momento, compreender esse sentido ampliado de escola para, junto a esse entendimento pensarem sua forma de ação, desenvolvimento dos estudantes, condição e organização do trabalho, processo de promoção e retenção, relação com os estudantes e com a comunidade escolar. Essa perspectiva está em acordo com o *idioma pedagógico* emergente na década de 1980 que equilibra teoria e prática nos processos

de formação de professores (LELIS, 2001). Ela possibilita, inclusive, ampliar as reflexões sobre essa perspectiva para a etapa pós-formação inicial, já envolvendo a rotina profissional.

Nesse sentido, a pesquisa com os professores possibilitou compreender: [1] as relações estabelecidas pela noção particular de função escolar elaborada pelos professores com os desdobramentos nas outras dimensões que envolvem as rotinas escolares; [2] as proximidades e distanciamentos entre essas definições individuais no quadro de professores da escola; [3] as múltiplas contingências e limites que se apresentam aos professores no seu dia a dia; e [4] as alternativas construídas individual e coletivamente para a superação das situações limites enfrentadas.

A definição de uma função escolar é tema de discussões em diferentes áreas do conhecimento e permeia a legislação educacional de cima a baixo. Historicamente, a construção de consensos sobre esse tema avança pouco além do reconhecimento da importância do conhecimento linguístico, cultural, científico para a formação das novas gerações. O quê? Como? Para quê? Para quem? Quando? Com quem? Por quê? - Essas são perguntas que sempre geram discordâncias e, no atual contexto de crise fiscal, ainda é acrescida por outra: quanto custa?

A lei de diretrizes e bases da educação nacional estabelece no seu artigo 2º a finalidade da escola: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, LDBN/1996, art. 2º). Ou seja, trata das dimensões individual, política e econômica da formação escolar. Define a educação como direito subjetivo a ser garantido pela família e Estado.

Nesse sentido, conversamos com os professores de diferentes momentos do Ensino Fundamental, áreas de formação e posição na estrutura de trabalho escolar para compreender como percebiam a função escolar e como percebiam os limites e as possibilidades de a instituição cumpri-la a partir das ações dos professores, diretores e mantenedores.

Não encontramos nenhum professor que tenha desconsiderado a importância dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento presente nas listagens escolares. A assimilação dos conhecimentos científicos, matemáticos, linguísticos, estéticos é função basilar para o grupo de professores entrevistado. Constituem o núcleo da justificativa para a existência da escola como instituição relevante no contexto social. Encontramos, no entanto, problematizações sobre a extensão das listas de conteúdos, o modo como são desenvolvidos

em sala de aula, os recursos para fazê-lo, e o modo como a aprendizagem dos mesmos é avaliada.

A relevância dos conteúdos escolares compõe o denominador mínimo comum de consciência possível sobre a função escolar. A assimilação equânime desses conhecimentos é o ponto de partida de uma escola que produza um impacto emancipador sobre os sujeitos de uma determinada comunidade, especialmente naquelas compostas por famílias de grupos sociais diferentes e desiguais.

A emancipação, na acepção de Alexandre Virgínio (2012), está no centro de uma concepção de função escolar que condiga com o máximo de consciência possível sobre o papel da escola num contexto específico. Nessa perspectiva, a escola serve

[...] para que aquele que vive o ‘tempo escola’ possa ser mais do que uma vez imaginou que seria, isto é, para desenvolver um conjunto de saberes, habilidades, de sensibilidades e de competências que lhe permita ‘ser sujeito’ (VIRGÍNIO, 2012, p. 293).

Estão contempladas nessa definição as duas dimensões centrais que formaram a ambiguidade do agente moderno que busca uma vida digna: [1] a qualificação técnica que dará acesso a um trabalho útil no futuro e garantirá uma posição de cidadão equivalente aos demais; e [2] a ação expressiva da sua individualidade, suas preferências subjetivas, sensíveis, que o diferencia dos outros agentes (SOUZA, 2003, 2006).

Há uma complementação interessante à argumentação de Virgínio (2012) que pode ser feita a partir de Souza (2003) e que auxilia a compreensão do modo como os professores compreendem diferenciadamente a função da escola. Entre as habilidades e competências que o primeiro menciona há uma categoria sociológica utilizada pelo segundo que tem potencial para esclarecer os limites à escolarização por parte do grupo de estudantes de uma escola pública. A noção de ‘disposição’ necessária à escolarização não é uma propriedade humana universalizada. Ao ser tratada como pré-requisito à formação escolar, no entanto, seu desenvolvimento pode passar ao largo do trabalho docente. Quando ela é problematizada, deixa de ser tratada como obstáculo intransponível.

O ponto comum da argumentação sobre “função escolar” entre os professores está na assimilação de conhecimentos, em especial aqueles que conduzirão ao sucesso escolar e, futuramente, a oportunidades de ensino superior que propiciem o acesso às profissões mais valorizadas do mercado de trabalho. Essa primeira dimensão da função escolar encontra sua

justificativa nos dados referentes à diferença de rendimentos entre profissionais com o nível superior de ensino e aqueles que não atingiram essa etapa, que evidenciam o peso do diploma de nível superior no país<sup>28</sup>.

Mas, essa perspectiva, por mais relevante que seja – de fato é – se mostra limitada frente a complexidade do trabalho escolar, especialmente, com o público diversificado e desigual que acessa as escolas públicas onde se realizou a investigação. Do ponto de vista das relações intraescolares, ela explicita a perspectiva do trabalho do professor, que ofertaria um conteúdo específico que seria assimilado pelos alunos que, por sua vez, deveriam estar atentos e interessados.

A constatação imediata de que a idealização mencionada não corresponde à realidade do que acontece em boa parte das escolas, entre elas as que foram foco da pesquisa, indica que aquela perspectiva de função escolar restringe o papel da escola a uma das dimensões do processo educativo institucional – o acesso aos conhecimentos que permitirão o acesso às etapas superiores do sistema de ensino e às profissões que passam pela titulação universitária<sup>29</sup>.

Entretanto, essa perspectiva ignora que a disposição para receber e assimilar atenta e interessadamente os conteúdos não é um pré-requisito universal. Ele depende de uma socialização anterior, um processo educativo familiar que consolide desde cedo o valor afetivo pelos comportamentos e práticas que a escola valoriza: autocontrole, atenção, pensamento prospectivo; leitura, escuta atenta e interação sobre objetos abstratos (FREITAS, 2011 e SOUZA, 2003).

Não é exagerado ou descabido solicitar esses modos de ser, sentir e se portar dos estudantes, mas isso pode colaborar para processos não intencionais de fracasso escolar quando se desconsidera que esses elementos tomados como pré-requisitos possam não estar presentes ao conjunto das crianças e jovens que estão na instituição.

Pelo distanciamento ou proximidade com os comportamentos e práticas assimiladas desde muito cedo no cotidiano familiar, é plausível supor, com Virgínio (2012), que a dimensão da formação cognitiva, do ensino dos conteúdos, acaba constituindo aquela que mais pesa para o caráter reprodutor das desigualdades sociais. Possivelmente mais pelas

---

28 Dados divulgados na imprensa, compilados por Sergio Firpo, disponível no link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/11/crise-faz-crescer-diferenca-salarial-por-anos-de-estudo.ghtml>

29 Na última avaliação do sistema básico apenas os anos iniciais do ensino fundamental alcançaram a meta pré-definida, conforme divulgação, disponível no link: <https://novaescola.org.br/conteudo/12521/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-ideb-2017>

formas de acesso do que pelo domínio do conhecimento em si (VIRGÍNIO, 2012, p. 299). Essa dimensão é a que mais depende das disposições mencionadas acima.

Já a dimensão estético-expressiva – correspondente ao princípio da autenticidade tayloriano – é mais flexível às disposições familiares não convencionais ao aprendizado lógico-matemático e verbo-linguístico (fundamentais para o aprendizado da maioria dos conteúdos escolares): a agitação e a espontaneidade corporal, o foco da concentração em práticas expressivas naturais, mesmo que por um período curto, o imediatismo, a interação sobre objetos concretos. Não por acaso as disciplinas escolares que mais agradam às crianças – ao menos durante um bom tempo de escolarização – tendem a ser aquelas que possibilitam o movimento corporal, a manipulação de objetos, a expressão a partir de diferentes linguagens que não a escrita e o cálculo.

Como menciona Virgínio, “um currículo escolar que privilegiasse e colocasse questões aos ‘saber fazer’ e ‘saber ser’ talvez ensinasse aos alunos a importância do ‘saber, saber’” (VIRGÍNIO, 2012, p. 274) tão ambicionado pelo conjunto dos professores.

Essa reflexão tem pleno sentido no quadro teórico disposicionalista. A socialização familiar pré-escolar das crianças que circulam com desenvoltura pela escola e respondem adequadamente às solicitações da instituição – normalmente crianças originárias das classes médias e altas – faz esse trabalho. As disposições requeridas como naturais pela escola são assimiladas pelas crianças de classe média antes do ingresso na escola. Elas permitem a essas crianças a adaptação às rotinas e exigências escolares<sup>30</sup>. Como tendem a aparecer nas preocupações dos professores e gestores escolares à medida que estão ausentes, não fazendo parte de reflexão pontual de parte dos profissionais, acabam não sendo tratadas como situações limites a serem superadas, mas como contingências incontornáveis.

O autocontrole do corpo para sujeitar-se às classes escolares; a atenção às orientações da autoridade presente; a noção progressivamente incorporada na infância e juventude de que o futuro é consequência do que se faz no presente, e que é necessário renunciar a alguns prazeres imediatos em favor de um futuro potencialmente confortável; a valorização da escrita e da leitura; e, também progressivamente, a capacidade de agir sobre objetos abstratos que representam relações concretas são disposições demandadas à vida social na atualidade.

---

30 É importante deixar registrado que a adaptação ao modo de operar da escola não significa que esta potencialize nesses alunos a constituição do ‘ser sujeito’, conceituado por Virgínio (2012). São necessárias outras condições para que a instituição possa exercer plenamente seu papel emancipador.

Ignorar essa realidade induz a culpar os sujeitos que não incorporaram tais disposições – porque foram socializados diferenciadamente – pela incapacidade de responder às solicitações da escola ou, especificamente, das disciplinas que mais dependem da aprendizagem lógico-matemático e verbo-linguístico. Não por acaso, a *coorte* de estudantes que nos permite identificar o processo de fracasso entre estudantes indica que aqueles estudantes que reprovam no Ensino Fundamental a partir do 6º ano fracassaram – necessariamente – em matemática e/ou língua portuguesa.

O ‘saber fazer’ e ‘saber ser’ escolar constituem duas dimensões de uma perspectiva mais ampla da função da escola. Uma vez que eles não são construídos no seio da totalidade das famílias e o desenvolvimento do ‘saber-saber’ depende deles, cabe à escola possibilitar o seu desenvolvimento a partir do momento em que as crianças ingressam na instituição. As famílias com maior dificuldade ou que mais raramente capacitam seus filhos com essas disposições tendem a ser aquelas famílias de baixo capital cultural. Jessé Souza acrescenta ainda, na sua análise das classes sociais na modernidade periférica, a fragilidade das disposições necessárias à vida competitiva para uma parcela significativa de pessoas, marca de uma situação social de subcidadania (SOUZA, 2003).

Indicar essas dimensões que se aproximam ao ‘saber fazer’ e ‘saber ser’ no seu conceito de função escolar aproxima os professores da perspectiva “ampla” sobre para que serve a escola. Esse entendimento, ainda que insuficiente, é necessário para que se possa pensar e projetar ações educativas consistentes para a superação das situações limites presentes na instituição. Isso significa, por um lado, que o professor com essa compreensão pode não produzir um impacto transformador, emancipador, na instituição – que depende da correlação de forças presente na instituição e na rede de ensino em que se insere; por outro lado, dificilmente haverá uma transformação emancipatória nas práticas educativas escolares sem que essa percepção ampliada da função escolar esteja presente ao menos entre o grupo dirigente e, preferencialmente, entre o conjunto dos professores.

### **3.2 Sistema educacional em contextos desiguais**

Entre os aspectos que interferem de maneira relevante na produção ou contenção das desigualdades está a forma de organização dos sistemas educacionais e seus suportes às

dificuldades estudantis. Recuperamos um estudo comparado internacional para olhar para as contingências e possibilidades que interferem na oferta educacional entre nós.

François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véroütout (2012), buscaram explicar as variações na amplitude das desigualdades sociais e desigualdades escolares numa amostra de países da OCDE. O pressuposto da análise é de que as variações das notas dos estudantes no PISA não se explicam tão somente pelas desigualdades sociais. Eles se concentraram nos seguintes pontos: [1] a organização dos sistemas escolares (que por hipótese poderiam aumentar ou atenuar o impacto das desigualdades sociais); [2] o peso do diploma para as chances de mobilidade social (quanto mais relevantes os diplomas, mais altas seriam as desigualdades escolares e a reprodução das desigualdades sociais); e [3] a função atribuída à escola pelas diferentes sociedades, o que determina a amplitude da reprodução social (que poderia ser contrastada numa oposição entre a seleção dos melhores ou a formação de todos).

O ponto de partida do estudo é a teoria da reprodução, tal como exposta por Bourdieu e Passeron (2010): as desigualdades sociais anteriores à escolarização são relevantes para compreender o desempenho dos estudantes e a produção das desigualdades intraescolares, assim como reforço àquelas desigualdades iniciais. No estudo indicado não há uma ruptura com a teoria da reprodução e sim uma complexificação dela. Sendo assim, o que estava em questão era problematizar o quanto outras variáveis intervenientes interferem na relação entre as desigualdades de origem social e a diferenciação nos desempenhos escolares.

Há importantes elementos pós-escolares como a influência dos diplomas para o acesso às posições sociais destacadas que precisavam ser levados em conta. Para o estudo apresentado outros elementos relevantes foram as características próprias do sistema educacional e o modo de funcionamento das escolas. Os autores liderados por François Dubet alertam para o fato de que a garantia de justiça social através da escolarização “depende da maneira como a escola se organiza e do que se faz nela” (DUBET, *et. al*, 2012).

Essa complexificação analítica explora algumas características organizacionais dos sistemas educativos que impactam a produção e o nível das desigualdades escolares. Os elementos analisados pelo trio de sociólogos foram: [1] a duração do ‘tronco comum’ unificado; [2] o sistema de separação dos estudantes; e [3] a forma de organização do ciclo comum.

A duração do tronco comum indica o período em que todos os estudantes são escolarizados juntos. Os autores encontraram uma correlação negativa entre duração desse período e desigualdades escolares. Ou seja, quanto maior o tronco comum, menores as desigualdades escolares. Para analisar o efeito de organização dos sistemas educacionais sobre as desigualdades escolares, os autores ainda utilizaram a tipologia de Mons (2007) sobre o sistema de separação e atendimento das dificuldades estudantis na organização do primeiro ciclo secundário. Mons diferenciou em um polo o sistema alemão de separação precoce e, em outro, o sistema francês, que constitui um ciclo comum secundário que tende a alongar o tronco comum anterior. A habilitação precoce produziu sistemas com índices de escolarização comum mais baixos e com desigualdades elevadas ou moderadas.

O modelo com escolarização com um tronco comum mais longo coloca os sistemas frente a acentuação progressiva das dificuldades dos estudantes. O modo como os sistemas tratavam essas dificuldades a partir da segunda etapa de escolarização também constituiu foco de análise<sup>31</sup>. Apoiados em Mons, o grupo coordenado por Dubet sintetizou os três tipos diferentes encontrados de mediação das dificuldades estudantis:

[a] a integração individualizada, “que oferece recursos de apoio individualizado não somente para os alunos fracos, e onde a reprovação é impossível, como tampouco a organização em classes de nível” (DUBET, *et al.*, 2012, p.39), resultando em alto nível de escolarização e pequenas desigualdades (Finlândia, Japão e Dinamarca);

[b] a integração *à la carte*, com um tronco relativamente comum, com possibilidade de formação de grupos por níveis e tratamento menos individualizados das dificuldades (cf. os mesmos autores). Esse modelo produziu sistemas com alto nível de escolarização e desigualdades variando entre fracas (Canadá), moderada (Austrália) e forte (Reino-Unido); e por fim,

[c] a integração uniforme, com a gestão das dificuldades por meio da reprovação, a formação de classes de nível e até mesmo a saída do sistema sem a formação básica. Esse sistema produziu nível de escolarização mais baixo e desigualdades médias (Grécia) ou altas (Espanha).

---

31 Esses modos de mediação definiram os tipos de reprodução encontrados pelo grupo de pesquisa. Eram eles: [a] o tipo da reprodução social, que combinava alta desigualdade escolar, grande peso dos diplomas e, conseqüentemente, elevada reprodução social; [b] o tipo da fluidez, caracterizado por um pequeno impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, levando a uma pequena influência e pouca reprodução; e, finalmente, [c] o tipo da desarticulação, com uma reprodução significativa, mas que não passa pela escola (DUBET, *et al.*, 2012, p. 64-65).

Sintetizando a argumentação sobre o efeito de organização, os autores indicam que:

[...] a única conclusão que se pode avançar com mais firmeza diz respeito aos efeitos igualitaristas da integração individualizada, na qual as classes são heterogêneas e os professores adaptam seu trabalho às capacidades e aos ritmos singulares dos alunos (DUBET, *et al.*, 2012, p.39).

Outra dimensão relevante para se tratar as desigualdades escolares e sociais abordada pelos autores trata das segregações intra e extraescolares. Internamente é importante levar em consideração o modo como os estudantes estão agrupados. Nesse sentido há associação entre o tipo de agrupamento, a apropriação de conhecimentos e as desigualdades escolares. “Reunir os melhores de um lado e os mais fracos do outro pode aumentar as distâncias e baixar o nível médio pois, nesse caso, os mais fracos progridem particularmente pouco” (DURU-BELLAT; MINGAT, 1997, APUD, DUBET, *et. al*, 2012). A presença de classes segregadas contribui para ampliar a distância entre os desempenhos dos estudantes.

Externamente é necessário levar em consideração também o “nível de segregação espacial das desigualdades sociais: quando as diversas classes sociais são muito separadas e concentradas na cidade, os diversos públicos escolares ficam também muito segregados” (DUBET, *et.al*, 2012). Esse perfil segregado na cidade, com escolas com níveis de desempenho bastante elevados concentradas em determinadas regiões ou ainda por tipo de mantenedora cria desigualdades relevantes entre as instituições. Sistemas escolares que condicionavam a matrícula à região de habitação conseguiam amenizar as desigualdades entre escolas. Já naqueles países onde é forte a segregação social e escolar entre os estabelecimentos há uma forte associação com as desigualdades escolares (cf. DUBET, *et.al*, 2012). Os estudos sobre o efeito-escola realizados no RJ têm demonstrado exemplos sobre esse fenômeno aqui no Brasil. (BARTHOLO, COSTA, 2014; COSTA, KOSLINSKI, 2008, 2011).

No diálogo com Mons (2007), a equipe coordenada por Dubet *et.al.* (2012) constitui o vínculo entre “fortes desigualdades escolares, setor privado forte e primazia da livre escolha das escolas pelas famílias” (DUBET *et. al.*, 2012, p.42), por um lado, e o contrário nos sistemas mais igualitários: “a escolha da escola é regulada, a descentralização é demarcada e a presença do privado é pequena” (DUBET *et. al.*, 2012, p.42).

Agregando esses novos elementos ao estudo, os autores ampliam suas conclusões:

Os sistemas escolares mais igualitários implantam um [1] tronco comum longo e homogêneo e são [2] suficientemente centralizados para limitar a segregação entre as classes e os estabelecimentos. Mas isso não basta, pois, para serem igualitários, tais sistemas devem também [3] individualizar as pedagogias e o trabalho dos alunos, de modo que a homogeneidade da formação não seja uma maneira de marginalizar aqueles que não se curvam à norma comum. É necessário então que a escola associe virtudes relativamente contraditórias. Em todo caso, isso mostra que, ainda que a reprodução permaneça uma 'lei' geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dadas (DUBET, *et.al*, 2012).

Frente a essas conclusões, nosso desafio para abordar o modo como a escola se situa diante das desigualdades sociais passa pela caracterização do nosso sistema escolar a partir da referência da análise francesa.

Qual seria o tronco comum do sistema educacional brasileiro? A lei brasileira prevê o ingresso na escola aos 4 anos de idade e obriga a permanência até a véspera de completar 18 anos. Com isso, há a garantia legal de se manter o estudante na escola por até 14 anos. Isso representa o tempo suficiente para se cumprir 2 anos de educação infantil, 9 do ensino fundamental e 3 do ensino médio. Fica clara que a intenção, ao se aprovar a Lei n. 12.796/2013, de se universalizar o Ensino Médio no país a partir da matrícula compulsória para todo o período necessário a que todo jovem possa concluí-lo até os 18 anos.

A garantia legal de permanência na escola pelo período suficiente para se concluir toda a educação básica não constitui, entretanto, o tronco comum de escolarização. A ideia de tronco comum prevê: [a] que todos os estudantes sejam escolarizados juntos e [b] apenas o seu teto é marcado pela etapa de escolarização que *todos* precisam cumprir. Já vimos que os estudantes brasileiros não estão sujeitos à retenção por 4 anos, contabilizando os anos da educação infantil. Sem contar esse tempo, são três anos de ensino fundamental que estão em processo de redução para dois, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>32</sup>. Por outro lado, há previsão legal de cumprimento de 9 anos no ensino fundamental a partir da mesma base comum. A recente BNCC prevê que essa etapa de ensino tenha os mesmos parâmetros para todas as escolas do país.

Essa característica permite indicar que o paralelo brasileiro ao que Dubet *et.al* (2012) chamam de tronco comum, seja constituído pelos nove anos do Ensino Fundamental. Mesmo

---

32A BNCC foi instituída pela Portaria MEC 1.570/2017. Acesso em 04/01/2019 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>

já existindo a previsibilidade de retenção ao final do 3º. ano (2º. a partir de 2020) há a previsibilidade de cumprimento do mesmo parâmetro curricular ao longo dos anos em que os estudantes estarão compulsoriamente matriculados. É nos nove anos de Ensino Fundamental que os estudantes têm maiores chances de serem escolarizados juntos, em escolas que estão há mais tempo com a totalidade das crianças e jovens em idade escolar inseridas nessa etapa, por isso, há mais tempo formando o universo das gerações de crianças e jovens.

Esse tronco comum tem, no entanto, duas marcações relevantes que afetam o fluxo dos estudantes e sua organização didático-pedagógica. A primeira marcação, já mencionada acima, é o ponto a partir do qual é possível reter a criança por insuficiência de desempenho. Hoje esse ponto é o final do 3º. ano letivo. A partir de 2020 esse ponto será o final do 2º. ano letivo. A justificativa para a retenção é evitar que um estudante progrida sem o aprendizado adequado.

A segunda marcação é a transição do 5º. para o 6º. ano letivo. Esse é o ponto em que as áreas do conhecimento passariam a ser tratadas por professores com formação específica em cada área<sup>33</sup>. Até o quinto ano a condução das turmas é realizada por um professor generalista que *idealmente* deveria ter cursado a Licenciatura em Pedagogia (Lei 9.394/1996)<sup>34</sup>. Essa organização faz com que nesse primeiro nível do ensino fundamental os estudantes – crianças entre 6 e 11 anos – tenham um professor de referência que os acompanha ao longo do ano letivo. O professor, por sua vez, tende a ser responsável por duas turmas por ano, em dois turnos diferentes, tendo em média 46 estudantes sob sua responsabilidade<sup>35</sup>. No segundo nível do Ensino Fundamental, por outro lado, as turmas contam com oito professores de diferentes áreas de conhecimento previstas (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso e outras que a instituição possa vir a ofertar). Como há variação significativa entre

---

33 Embora exista a previsão legal e as habilitações profissionais específicas para os licenciados em cada área do conhecimento exercerem as funções docentes a partir do 6º. ano do ensino fundamental, os dados compilados pelo MEC a partir do Censo Escolar 2017, revelam uma situação ainda longe daquela idealizada na legislação. No ensino fundamental a presença de licenciados na área do conhecimento varia entre 31,5% para a área de Artes e 62,5% para Língua Portuguesa. Conforme reportagem da revista Nova Escola, disponível no link: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/4Mw45j4pHEzDDqzEn4HmFrU3hRSUFvFKrawTyxc7P76hAmfsqWD9wGuyejW4/censo-escolar-2017-formacao-docente-por-disciplina-ensino-fundamental.jpg>

34 Apesar da LDB ser de 1996, em 2014, de acordo com o Observatório do PNE, 78,3% dos professores do Ensino Fundamental possuíam licenciatura. Ou seja, mais de 20% dos professores ainda não tinham a formação adequada à Lei de Bases. Site: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores/porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior/#indicadores>

35 Conforme Censo Escolar, 2017, MEC/INEP. Disponível no link: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

as cargas horárias para cada disciplina, há professores que chegam a atender por ano mais de 500 estudantes em mais de 20 turmas<sup>36</sup>.

A primeira marcação do tronco comum já produz um resultado significativo na trajetória dos estudantes que desde cedo apresentam dificuldades de aprendizado. Buscamos nos dados do Censo Escolar um exemplo ilustrativo: no terceiro ano, em 2012, estavam matriculados 18,1% de crianças a mais do que no primeiro ano, em 2010. Ou seja, apenas nos primeiros 2 anos de Ensino Fundamental já havia uma retenção de quase 1/5 das crianças (vide Censos Escolares MEC/INEP 2010 e 2012). Uma política pública relevante que uniu progressão automática e formação de professores foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012<sup>37</sup>. Buscando os mesmos dados após o lançamento do PNAIC já se percebe uma diminuição significativa na retenção ao final do terceiro ano. O número de crianças retidas no terceiro ano de 2015, em relação às ingressantes em 2013 foi de 11,4%, o que representa uma diminuição de 37,0% em apenas dois anos de vigência da política pública nas escolas.

É interessante notar que houve uma tendência de redução da retenção também em relação à segunda marcação do Ensino Fundamental. Entre 2010 e 2015 houve uma retenção entre o 1º. e o 6º. ano de 18,2%. Entre 2012 e 2017, a retenção entre esses dois períodos foi de 12,6%. Esses dados são bastante próximos à diminuição ocorrida entre o início da etapa e a primeira marcação. Possivelmente há uma relação entre a qualificação do trabalho propiciada pelo PNAIC e a melhora nos dois períodos, assim como é possível haver também um impacto das políticas de correção de fluxo escolar desenvolvidas pelos mais diversos sistemas subnacionais de educação.

Essas políticas públicas para a qualificação dos processos escolares e, particularmente de alfabetização, contribuiu com a melhora no fluxo escolar, ao menos para os anos iniciais, do aprendizado<sup>38</sup>. Ainda não temos os primeiros beneficiários do ciclo completo concluindo o Ensino Fundamental para saber se há um impacto também para esse nível. A primeira geração de estudantes beneficiados integralmente pelo PNAIC concluirá a etapa em 2021. Os dados

---

36 A OCDE realizou estudo sobre a eficácia de políticas públicas para professores que indicou que os professores brasileiros ficam à frente apenas da Colômbia no que diz respeito a sobrecarga do trabalho com os estudantes. Disponível no link: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies\\_9789264301603-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page1)

37 O PNAIC foi lançado pela Portaria MEC 867/2012 e modificado pela Portaria MEC 826/2017.

38 Conforme dados do IDEB 2018, as escolas atingiram a meta proposta apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

do Censo Escolar, entretanto, ainda apontam a segunda marcação do tronco comum de escolarização como um ponto problemático para o sistema educacional, sendo o 6º. ano aquele que mais retém estudantes nessa etapa. A mudança de organização do trabalho docente entre o 5º. e o 6º. anos implica num acréscimo de dificuldades para os jovens estudantes. A ampliação e a fragmentação dos conteúdos e dos docentes exigem dos estudantes uma organização tempo-espacial para os novos desafios e uma flexibilidade para o trato com os diferentes professores.

Na esteira desses novos desafios, aproveitando a tipologia destacada anteriormente, e retomada aqui, Mons (2007), Dubet *et.al.* (2012) indicam três tipos de organização curricular que caracterizam os modos diferenciados de se enfrentar as dificuldades de aprendizado ao longo do tronco comum, e, especialmente no período secundário.

O primeiro tipo, que produziu alto nível de escolarização e pequenas desigualdades, em países como Finlândia, Japão e Dinamarca, era caracterizado pela integração individualizada, com recursos de apoio individualizado para todos, sem reprovação e sem classes de nível. O segundo tipo, produziu sistemas com alto nível de escolarização e desigualdades variadas. Caracterizado como tipo de integração *à la carte*, com um tronco relativamente comum, com possibilidade de formação de grupos por níveis e tratamento menos individualizado das dificuldades. Já o terceiro tipo, de integração uniforme, produziu escolarização mais baixa e alta desigualdade, a partir da gestão das dificuldades por meio da reprovação, a formação de classes de nível e a possibilidade de saída do sistema sem a formação básica. Para efeito desse trabalho, essa diferenciação aponta para uma distinção entre sistemas que tratam a educação elementar como direito ou como caminho seletivo.

O sistema educacional brasileiro, confrontado com essa tipologia trata as dificuldades de aprendizado na segunda parte do tronco comum a partir de um sistema de integração uniforme típico, gerindo as dificuldades a partir da retenção daqueles que não atingem as metas propostas.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as experiências de individualização ocorrem mais pela capacidade de trabalho das professoras e pelo tempo de convívio com a turma. O trabalho com toda a turma, com menos de 25 crianças, por 13 a 20 horas semanais, permite à docente conhecer um pouco de cada uma delas e de seus percursos de aprendizagem. Isso possibilita orientar individualmente cada uma.

Entre o terceiro e o quinto ano, já com a possibilidade de reprovação, o tipo de integração passa a ter características mais próximas ao *à la carte*, com a formação de grupos por níveis de desempenho. Os estudantes com baixo desempenho podem permanecer, a critério da professora e da escola, mais de um ano no mesmo nível, entrando em descompasso com a turma de mesma idade.

Nesses três últimos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as turmas são acompanhadas por uma professora, por um período que varia entre 13 e 20 horas semanais (estipulado pela Lei 11.738/2008, que define o Piso Nacional do Magistério da Educação Básica e o parâmetro de no máximo 2/3 de carga horária contratada para atividades de interação com os estudantes)<sup>39</sup>. Assim como nos anos anteriores, isso também permite o acompanhamento mais individualizado. Entretanto, progressivamente, vão se constituindo classes por níveis a partir da retenção de estudantes que não correspondam às expectativas da professora e da instituição<sup>40</sup>. Para esses, as trajetórias escolares desde muito cedo passam a ser certificadoras da inadaptação às rotinas e exigências.

A partir do sexto ano do Ensino Fundamental, o tipo de integração predominante passa a ser o uniforme, com a reprovação como meio de gestão das dificuldades e a possibilidade de saída do sistema educacional sem a formação básica<sup>41</sup>. Esse tipo de integração pressupõe a plena adaptação do estudante às exigências escolares sob pena de não progressão e, posterior exclusão escolar. Entre as exigências estão a rotina de estudos, a realização de trabalhos, a resposta adequada às provas, a atenção aos docentes, a quietude, a renúncia aos impulsos juvenis, a obediência e flexibilidade para a adaptação aos diferentes estilos de professor.

Conceitualmente a modificação curricular entre os Anos Iniciais e Finais pode ser entendida como a passagem a uma forma de mediação pessoal para uma forma de mediação impessoal. A adaptação a essa nova ordem de relação institucional tem se revelado

---

39 É relevante apontar que as 13 horas semanais em sala de aula estão definidas como parâmetro legal, e o cumprimento de 20 horas em sala de aula se dá em desrespeito à norma vigente. No caso local, as professoras permaneciam entre 16 e 20 horas semanais com a turma.

40 Torna-se comum a divisão de turmas pela avaliação dos estudantes, concentrando as turmas em conformidade ao desempenho do ano anterior. Nesse caso, em escolas com mais de uma turma de cada nível, os 'melhores' seriam destinados a uma delas, e os 'piores', a outra. Nas escolas onde realizamos a investigação, ambas tinham esse tipo de turma no 6º. ano do Ensino Fundamental.

41 Essa tipologia foi a encontrada no município da pesquisa. O autor não desconsidera iniciativas diferenciadas existentes em outros locais do país. A experiência dos ciclos de formação desde o início do Ensino Fundamental busca espaçar os tempos de formação, produzindo níveis menos rígidos para a reprovação.

diferenciadamente assimilada entre os estudantes, com prejuízo evidente entre os originários da “ralé”.

O atendimento às necessidades heterogêneas dos estudantes é prejudicado por uma organização do trabalho que impõe rotinas pesadas tanto aos estudantes como aos docentes. Se por um lado os estudantes enfrentam uma carga de estudos com não menos do que sete disciplinas, com extensas listas de conteúdos, ministrado num tempo comprimido; por outro, dependendo da área de conhecimento, os professores chegam a ministrar aulas para 25 turmas numa semana, sendo responsáveis por quase 500 estudantes por ano, em muitos casos em mais de uma escola. No caso investigado, em mais de uma cidade também.

Numa das instituições investigadas encontramos um mecanismo de amenização desse efeito homogeneizador. Dentro de cada área de conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), o estudante pode “carregar” pendências em até duas disciplinas para o ano posterior sem, no entanto, ter que repetir todas as disciplinas daquele ano. Isso gera um trabalho extra para o professor daquela área no ano seguinte e, também uma carga extra de estudos para o estudante que precisa atender aos objetivos de dois anos letivos da disciplina em questão. Mas, permite ao estudante avançar sem a reprovação. Os relatos dos professores sobre essa medida e a análise dos históricos apontam para, por um lado, uma retenção menor no 6º. ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, uma trajetória peculiar entre os estudantes com maiores dificuldades: há uma frequência de aprovação com pendência seguida de reprovação. Por exemplo, um estudante “X” é aprovado com uma pendência do 6º. para o 7º. ano. No nível seguinte ele reprova no 7º. ano. Como repetente do 7º. ano, ele é aprovado com uma pendência para o 8º. ano, para, em seguida ser novamente reprovado, agora no 8º. ano letivo.

Esse fluxo titubeante incomoda alguns professores que desejavam ver essa “pendência” como uma lição positiva, mas acabam percebendo-a como uma margem para que a escola não seja levada tão a sério por alguns jovens. Para o fluxo escolar a medida tem se mostrado positiva, pois se por um lado ela não soluciona os problemas de progressão entre os estudantes com maiores dificuldades, por outro, ela permite que num ritmo mais lento eles avancem, mesmo às custas da produção de marcas subjetivas de fracasso que não podem ser desprezadas. Na outra instituição, por exemplo, o que se percebe é que a impossibilidade da progressão tem produzido abandono sistemático entre aqueles com maiores dificuldades.

Outra dimensão importante apontada pela equipe coordenada por Dubet *et. al.* (2012) foi a centralização dos sistemas educacionais e a participação do sistema privado no montante de matrículas. Elas são relevantes para limitar a segregação entre as classes e os estabelecimentos. Um sistema centralizado limita a possibilidade de escolha das escolas pelas famílias, normalmente regionalizando a oferta de vagas; também limita a discricionariedade dos agentes escolares na definição das turmas, fazendo com que sejam heterogêneas<sup>42</sup>. Especialmente os estudos no Rio de Janeiro evidenciam a flexibilidade para se matricular estudantes na escola escolhida pelas famílias.

A presença significativa de matrículas em instituições privadas no Brasil, que em 2017 ultrapassava os 13,5% no Ensino Fundamental é um dos elementos que fragmentam o sistema de Educação Básica. As escolas privadas podem ser acessadas por todos aqueles que viabilizem o pagamento de seus custos a partir de mensalidades ou pela inscrição em programas de bolsas institucionais.

Por outro lado, há situações diferenciadas para a inscrição em escolas públicas. Desde a existência de órgãos vinculados às secretarias de educação que induzem a destinação das matrículas, até casos em que há liberdade para as famílias requererem vagas em instituições de quaisquer localidades. Há sistemas educacionais que centralizaram a gestão de distribuição de matrículas, o que garante vagas para todos, mas não necessariamente na escola de preferência.

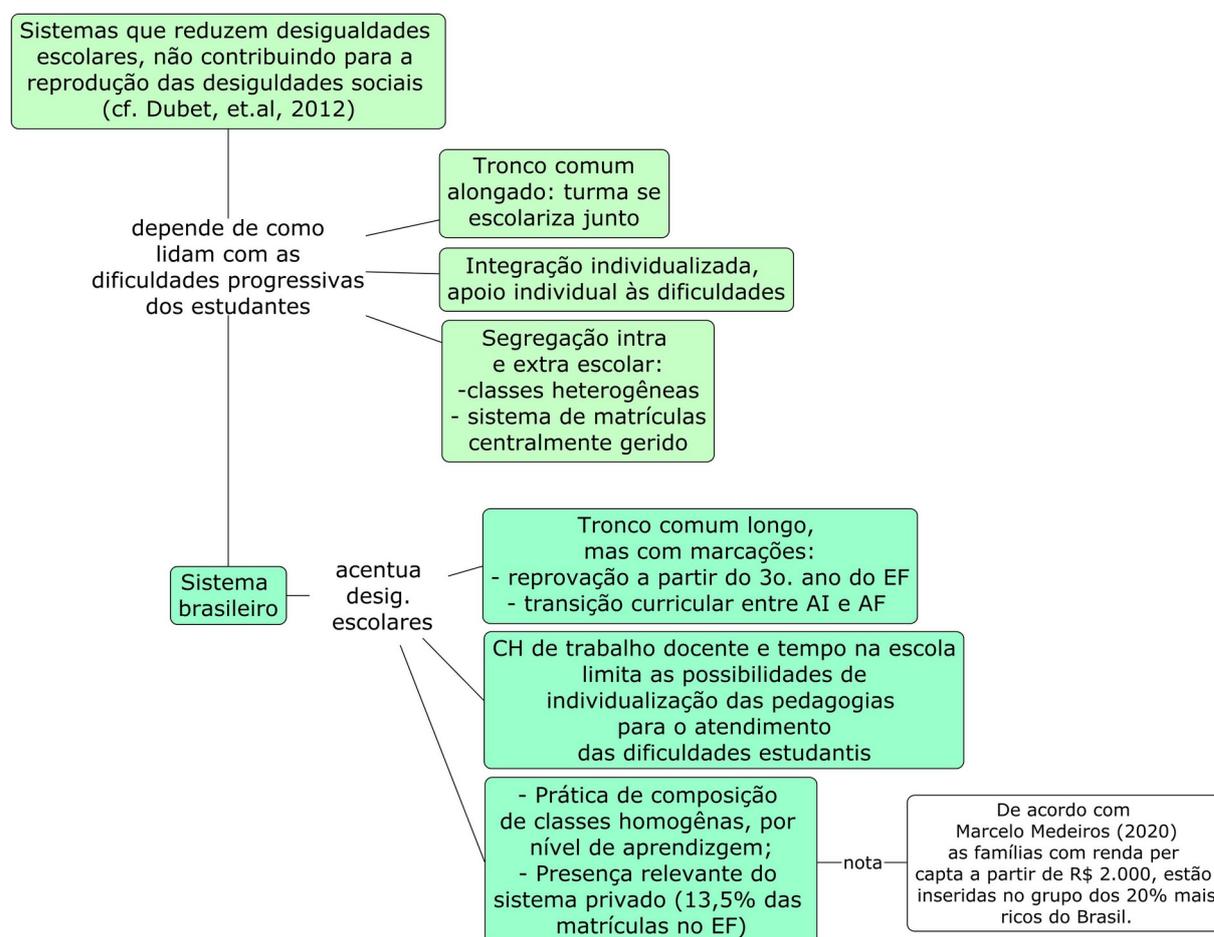
Essa descrição de características do sistema educacional brasileiro à luz da referência de Dubet *et. al.* (2012) evidencia avanços e limites para uma escolarização que privilegie o avanço equitativo de todos os estudantes. Na localidade em que realizamos a pesquisa empírica ao menos um dos fatores não estava presente. Não há escolas privadas na cidade e a distância para as instituições desse perfil mais próximas desestimula, ao menos no nível fundamental, o deslocamento diário de crianças e pré-adolescentes. Mas, na rede local não há uma gestão centralizada que regionalize o atendimento escolar. Distantes aproximadamente 5 km uma da outra, as escolas, por motivos variados, recebem estudantes de uma ou outra comunidade-polo. Em reuniões de pais em ambas as escolas foi possível encontrar

---

42 No interessante estudo coordenado por Maria Lígia de Oliveira Barbosa (2011) se evidencia que as turmas heterogêneas possibilitam um maior aproveitamento dos estudantes mais 'fracos'. Brito Bastos (2017), ao analisar o sistema finlandês de educação também destaca a implantação de turmas heterogêneas como meio para superar barreiras no aprendizado.

justificativas para a matrícula longe de casa motivadas pelo atendimento mais rigoroso de uma das instituições e pela qualidade do ensino da outra.

**FIGURA 5** – Características do sistema de ensino brasileiro



**Fonte:** Elaboração própria, a partir da adaptação da análise proposta por Dubet *et.al* (2012)

A estrutura do Ensino Fundamental é comum. Há previsão de uma professora regente para cada turma dos Anos Iniciais e a subdivisão, nos anos finais, em 9 (nove) disciplinas, ministradas por ao menos 6 (seis) professores (professores de língua portuguesa podem assumir também a disciplina de língua inglesa; matemática e educação física; e ensino religioso ainda pode ser atendido por professores que tenham carga horária disponível).

A limitação do tempo de hora-atividade para menos do que o mínimo legal e a falta de articulação institucional para o aproveitamento desse tempo para impulsionar ações propícias

à individualização da ação educacional limita o atendimento dos estudantes mais fragilizados. Numa das escolas, que por um período foi beneficiada com o Programa Mais Educação, há a disponibilidade de aulas extras no turno inverso, o que auxilia aqueles estudantes com maiores dificuldades. No entanto, há críticas internas importantes que questionam a eficácia em se produzir no turno inverso a mesma lógica do turno de aulas regulares – uma perspectiva que não estava na origem do projeto, quando foi pensado como um embrião dos projetos de educação em tempo integral. Uma das professoras apontou para a desmotivação e cansaço dos estudantes com esse formato atual.

A divisão de turmas pelo desempenho dos estudantes nos anos anteriores também interfere no aproveitamento dos estudantes, rebaixando ainda mais aqueles que já apresentam dificuldades. Mais do que uma estratégia de castigo, esse tipo de divisão é concebido como uma forma de garantir o direito àqueles que de fato querem estudar.

Mais do que apontar problemas na ação pedagógica é possível nessa aproximação ao estudo dos sociólogos franceses, sinalizar os limites do sistema escolar local às evidências levantadas por eles. Consideramos, em concordância com a equipe de Dubet (2012), que o objetivo primeiro de um sistema educacional básico seja prover o acesso, a permanência e a conclusão do nível básico de educação a todos, garantindo o aprendizado adequado, com a menor desigualdade de desempenho possível. A ampliação do nível educacional com aprendizado depende de uma boa formação inicial para todos. A garantia do ensino fundamental de qualidade é condição sem a qual não se elevará os níveis de escolarização ao ponto de universalizar um padrão educacional aceitável à população brasileira.

Em termos genéricos, a referência de Dubet *et.al.* (2012) indica alguns caminhos bem-sucedidos já trilhados em outros países, como: [a] a garantia de um tronco comum alongado, que postergue ao máximo a diferenciação das trajetórias estudantis; [b] a existência de mecanismos institucionais que limitem a segregação intra e extra escolar, de modo a formar turmas e escolas compostas por estudantes social e culturalmente heterogêneos; e [c] a consolidação de sistemas de acompanhamento e saneamento das dificuldades de aprendizado focado no sujeito cognoscente, para utilizar uma expressão piagetina.

A segregação intra-escolar, por sua vez, aponta para a identificação – mesmo que de modo opaco – da “ralé” na escola. A separação de turmas de mesmo nível a partir do critério do desempenho nos anos anteriores obedece a um raciocínio de relativo bom senso aos olhos

de quem o defende. Ao longo dos anos, as crianças e, especialmente os jovens, vão se diferenciando por um maior ou menor interesse nos estudos, respeito as regras e rotinas escolares e, especialmente na aurora da adolescência, por seus comportamentos. Essa diferenciação atinge um ponto em que as direções optam por separar aqueles que demonstram um interesse em seguir estudando daqueles que abertamente falam e agem em direção à porta de saída da escola. O histórico comunitário indica que muitos desses, membros da classe teorizada por Jessé Souza, de fato, sairão da escola sem concluir a etapa fundamental de ensino. A opção por concentrar os esforços naqueles que indicam disposição a ir adiante acaba aparecendo como uma escolha de bom senso e é defendida pela direção e pelos pais desses estudantes. A mãe de uma das estudantes que estava cursando pelo 4º. ano consecutivo o 6º. ano do Ensino Fundamental pedia, numa conversa durante as observações, por uma oportunidade para a filha, um acompanhamento específico para identificar quais eram as dificuldades dela e dar o suporte particular que permitisse a superação das dificuldades. Argumentava que era boazinha, comportada, mas não se concentrava nas aulas e, depois de tanto reprovar já estava desmotivada.

Esse exemplo ajuda a compreender outro limite sistêmico à possibilidade de uma solução indicada por Dubet *et.al.* (2012): a contingência ao que os sociólogos franceses chamam de ‘individualização das pedagogias’. Em nossa investigação encontramos limites de ordem institucional, descritos na sequência: [a] insuficiência de pessoal de apoio pedagógico para articular professores e estudantes, o que poderia ser compensado; [b] pelo cumprimento da lei que estipula a hora atividade dos docentes, desde que se desdobrasse em algum tipo de trabalho coletivo orientado; [c] falta de espaços apropriados para o cumprimento da hora atividade na escola e para atendimento individualizado ou de pequenos grupos. Também encontramos, por outro lado, limites de ordem profissional, que estão vinculados aos anteriores: [a] a hora atividade é entendida como um tempo flexível, que não precisa ser cumprido na escola, o que diante das emergências é ocupada com outras atividades econômicas; [b] alguns professores aceitam sem muita resistência o destino de fracasso de parte significativa de estudantes, o que Barbosa (2011) categorizou como uma baixa expectativa de aprendizado. O relato de uma mãe de uma criança recém-chegada ao sexto ano de uma das escolas expressa com nitidez esse ponto. Ela relembra que na reunião entre professores e pais no início do ano letivo um (a) dos (as) professores (as) comentou: “entre 70 e 80% dessa turma reprovará ao final do ano”. Antes de qualquer trabalho realizado, o(a)

professor(a) já indicava um destino que ele via se repetir ao longo de seus anos de experiência docente. [c] Há o entendimento entre não poucos professores de que, o sistema educacional se organiza progressivamente de modo seletivo e não se orienta no sentido de garantir o *aprendizado individual*. Pelas causas que for, esse entendimento consolida uma perspectiva de que o Ensino Fundamental não se efetiva como um direito individual.

Esses limites institucionais encontram eco numa perspectiva de escolarização seletiva que se tornou hegemônica entre os professores dos Anos Finais. Particularmente entre os docentes desse nível de ensino em função da própria situação de trabalho a que estão submetidos. É nesse nível que os professores atendem a dezenas ou centenas de estudantes ao longo do ano, há pouco tempo e espaço para se olhar, compreender, pensar e intervir sobre cada caso. A perspectiva de valorização da docência na educação básica prevista no PNE tem se mostrado insuficiente para garantir um retorno material digno a esses profissionais de nível superior<sup>43</sup>. Há casos entre os professores entrevistados que trabalham mais do que isso, avançando sobre as horas complementares para realização de trabalho em sala de aula.

O oposto da individualização das pedagogias é sua massificação. Um dos fatores que consolidam uma escola massificada é a impossibilidade de acompanhamento de trajetórias individuais de aprendizagem. A ênfase no ensino numa escola massificada tende a relegar a segundo plano o aprendizado. Deixar ao cuidado único do estudante e de seus familiares a responsabilidade pelo próprio aprendizado, num contexto marcado pela subcidadania, parece induzir à promoção dos jovens flexíveis e adaptáveis e ao fracasso daqueles que até podem ter potencial, mas esbarram em problemas alheios à própria vontade. A seletividade da escola de Ensino Fundamental, uma vez que as maiores dificuldades que acabam sendo ignoradas num ambiente massificado, pune as crianças que tem o pior ponto de partida – o que no caso de um contexto de subcidadania envolve um rebaixamento ainda maior do que aquele conceituado pelos autores franceses para os países da OCDE para os inadaptados à escola.

---

43 A remuneração mínima que um docente com nível médio deve receber por 40 horas de trabalho semanal é de R\$ 2.557,74, conforme atualização do Piso Nacional do Magistério (2019), estabelecido pela Lei nº 11.738/2008. Na rede municipal o plano de carreira vigente garante um acréscimo de 50% do salário-base de nível médio para o de nível superior, e de 75% do salário-base para a pós-graduação *scritu sensu*. No entanto, a matrícula básica do professor é de 20h, o que divide o valor base pela metade. Na rede estadual, desde 2012, a partir de acordo com o Ministério Público Estadual, é realizado o pagamento de uma parcela adicional aos salários dos professores que não recebem o valor mínimo estipulado pela Lei 11.738/2008. Naquele ano essa parcela foi para a aproximadamente 20 mil matrículas. Em 2019, passou a ser de 76.564 matrículas – que representam aproximadamente 43% das matrículas docentes do Estado. Isso significa que cada vez mais professores estaduais recebem o salário-base.

Em nossa pesquisa centrada nos professores de escolas de um pequeno município gaúcho foi marcante perceber e aproximar a diferenciação encontrada pela equipe de Dubet – ao analisar alguns dos sistemas educacionais mais eficientes do mundo – à compreensão e prática dos professores. Por um lado, há formas pré organizadas de gerir as dificuldades dos estudantes em momentos distintos do Ensino Fundamental: tendencialmente individualizada no período de alfabetização (até 3º. ano); *à la carte* (entre 3º. e 5º. anos); e uniforme (entre o 6º. e o 9º. anos). Por outro, essas formas de gerenciamento das dificuldades são mediadas pelos professores a partir do entendimento [a] da função escolar, [b] do desenvolvimento discente e [c] da relação necessária que o docente estabelece com os estudantes.

Essa conclusão reforça a ideia de que, a despeito da organização dominante do sistema educacional e das limitações de suporte infraestrutural e de pessoal de apoio, há um conflito instalado nas escolas cuja marca se dá a partir dessa diferenciação de perspectivas sobre como mediar as dificuldades estudantis que, em última instância, indicam formas diferenciadas de entender o papel da escola frente as desigualdades locais. Essas desigualdades se revelam na instituição sob a forma de limites – e potencialidades – originárias das experiências de vida das diferentes classes sociais, mais aproximadas ou distanciadas das rotinas e pré-requisitos comportamentais às práticas escolares.

Encontramos professores que defendem e aplicam princípios da integração individualizada nos anos finais do ensino fundamental, quando a orientação dominante e, especialmente, os limites de tempo para sua efetivação condicionam uma integração uniforme para a gestão das dificuldades escolares. Assim como percebemos entre docentes dos Anos Iniciais a defesa de princípios de integração uniforme, mesmo sendo essa etapa a que mais favorece práticas de integração individualizada ou *à la carte*. Entendemos que essa diferenciação está relacionada ao modo como o docente entende a função escolar e o seu papel para efetivá-la mais do que à etapa em que ele trabalha. O trabalho nos Anos Iniciais ou Finais induz a formas de trato diferenciados com os estudantes em razão do tempo de trabalho com cada turma, mas não impede que se faça um trabalho mais individualizado nos Anos Finais ou massificado nos Anos Iniciais.

Além dos aspectos intraescolares pesam também na definição das desigualdades escolares o valor dado aos diplomas no mercado de trabalho que compelem a processos mais ou menos seletivos dentro do sistema de ensino. Frente a isso, os franceses apontam que:

Para criar uma escola mais justa, seria preciso, sem dúvida, agir não só sobre o próprio funcionamento da escola, mas também agir no nível de influência das qualificações escolares, a fim de que as desigualdades escolares não determinem a totalidade dos percursos dos indivíduos. [...] Seria necessário permitir que outros processos de formação, orientação e seleção deem novas oportunidades àqueles que falharam em suas chances escolares e impedir a escola de ter o monopólio da definição do mérito e do valor dos indivíduos (DUBET, *et. al.* 2012).

Se esse desafio é uma montanha para países centrais, ele se torna uma cordilheira para países periféricos. Estamos considerando que mesmo que aos menos favorecidos se destinem trajetórias escolares menos prestigiadas, elas encerram um nível básico (como ocorre nos países centrais com sistemas preocupados com a formação universal). Encaminham os sujeitos para terminalidades distintas que no caso da reprodução social típica, induz, por um lado, a uma escolarização pragmática, técnica, e por outro, generalista, propedêutica. No nosso caso, periférico, a terminalidade que aqui chamamos de pragmática ou técnica já cria uma diferenciação positiva para esse grupo em relação a outro, significativo na periferia e insignificante no centro, que sequer conclui o nível elementar da escolarização.

No que se refere à educação, não concluir as etapas elementares da educação – especialmente o Ensino Fundamental – marca a experiência cotidiana da “ralé”. Mesmo os trabalhadores em piores condições de trabalho, quando possuem a formação básica e estão empregados, diferenciam-se daqueles que dependem tão somente da força muscular para se sustentar.

Essa marca produz uma estratificação peculiar na periferia capitalista. Como argumenta Jessé Souza, a existência da “ralé” estrutural, invisibilizada pela incompreensão das particularidades dos fatores produtores e reprodutores dessa classe social, marca o conflito distributivo central nessas sociedades. A reprodução das condições sociais negativamente privilegiadas passa pela experiência escolar. O sistema educacional acaba cumprindo uma função específica nesse processo de reprodução da “ralé” ao inviabilizar a formação elementar de uma parcela significativa de jovens, ou marcar definitivamente com a pecha de incompetentes aqueles que, com muita dificuldade – acumulando reprovações em série – conseguem superar as etapas da Educação Básica. Nesse sentido, tão grave quanto a

reprovação até o abandono escolar, é a aprovação sem efetivo aprendizado. Nas duas situações a marca da incapacidade se forma no agente social<sup>44</sup>.

A forma progressivamente seletiva como o sistema educacional se apresenta tanto aos estudantes, como à organização do trabalho docente, dificulta a individualização do trato escolar do sujeito cognoscente. Isso é fato tanto para os sujeitos mais capazes, que não tem seu potencial desenvolvido para além das fronteiras estipuladas pela matriz de conteúdos. Como também é para aqueles oriundos de situações mais precárias e que expressam suas limitações nas dificuldades de adequação às rotinas, demandas escolares e assimilação de proposições básicas. Se para os primeiros o prejuízo não compromete suas trajetórias escolares, para os últimos, acaba sendo determinante para o fracasso dentro da instituição, impedindo o suporte que falta à família e seu entorno de auxiliar a construção de uma trajetória escolar positiva que, mesmo marcada pela dificuldade, possa resultar num encontro deste sujeito consigo mesmo e com o mundo no presente e no futuro.

O Ensino Fundamental induz modos diferenciados de atendimento escolar. Por diferentes meios institucionais os professores e estudantes são condicionados a formas de ação progressivamente diferenciadas ao longo dessa etapa de ensino. A primeira e mais evidente de todas as formas é o regime de trabalho: nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), a professora assume uma turma por turno, ao longo de um ano letivo. Ela acompanha essas crianças diariamente por quatro horas. Essa característica permite um atendimento individualizado pela professora, tornando a relação menos impessoal. Não é incomum verificar que essas docentes conseguem identificar os estudantes pelo nome, descrever algumas características comportamentais e cognitivas e, até mesmo levantar informações sobre as particularidades familiares e comunitárias daquelas crianças com quem trabalham.

Nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (Anos Finais), o professor é responsável pelo ensino numa área de conhecimento específica<sup>45</sup>. Para que o estudante tenha acesso a todas as áreas disponíveis os professores especialistas circulam entre as turmas dos anos finais, atendendo em alguns horários semanais cada uma delas. Com isso, o tempo dos

---

44 O texto de Lorena Freitas sobre a educação da “Ralé”, é ilustrativo desse aspecto (FREITAS, p. 281-304, *in*: SOUZA, A “Ralé” brasileira, 2011).

45 No currículo das escolas pesquisadas encontramos as seguintes disciplinas nessa etapa: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História (Ciências Humanas), Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso.

professores com cada turma varia de 2 a 5 horários letivos por semana, dependendo da área de conhecimento da sua disciplina. Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas com mais horários semanais, o que faz com que os docentes dessas disciplinas passem entre 4 e 5 períodos letivos com cada turma. No outro extremo está a Educação Artística e Ensino Religioso com 1 ou 2 períodos semanais por turma. Esse modo de organização do tempo escolar limita o atendimento individualizado, tornando a relação entre professor e estudante potencialmente mais impessoal e condicionando uma ação docente massificada. Isso se revela nos esquecimentos ou limitações a aspectos puramente cognitivos e comportamentais dos estudantes com quem trabalham.

Nos Anos Finais o meio de gestão das dificuldades de aprendizado dos estudantes passa a ser predominantemente a reprovação escolar. Por um lado, produz uma exigência de adaptação do estudante às normativas não só de um, mas de quase uma dezena de professores sob pena, novamente, de retenção anual. O escasso tempo disponível para cada turma, por sua vez, limita o acompanhamento individual dos progressos estudantis pelos professores que tendem a exigir dos estudantes a adaptação às suas rotinas e dinâmicas educacionais.

Além do tempo de trabalho possível com cada turma, a carga horária estipulada no vínculo de trabalho, o tipo de contrato e o baixo salário fazem com que os professores multipliquem suas turmas em uma ou mais escolas durante a semana para obter uma remuneração que viabilize sua manutenção e de sua família. Especialmente os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm um volume de turmas e de estudantes sob sua responsabilidade por ano bastante elevados.

Nesse cenário, poucos professores trabalham com apenas um vínculo de 20 horas/semana. Entre os professores entrevistados dois mantinham esse vínculo. Mas, um ainda cursava pós-graduação à época e o outro tinha outra profissão no restante do tempo. O questionário do professor, aplicado aos docentes, junto da Prova Brasil, em 2017, apontava que 76% dos professores das escolas estaduais trabalhavam na área da educação por pelo menos 40 horas semanais, 47% em mais de uma escola. Nas redes municipais os docentes que trabalhavam por no mínimo 40 horas semanais eram 74% e aqueles que trabalhavam em mais de uma escola eram 50% (BRASIL/MEC, 2017).

A intenção do pesquisador foi de entrevistar apenas professores estatutários, com vínculo garantido por concurso público com as mantenedoras, mas sabemos que essa não é a

única forma possível de contratação nas redes públicas. Nas escolas municipais de todo o Brasil os professores estatutários eram 67% do total de docentes (85% nos municípios do Rio Grande do Sul); nas escolas estaduais, eram 67% (60% no Rio Grande do Sul) (BRASIL/MEC, 2017).

A progressiva indução a uma prática educacional massificadora cobra seu preço especialmente na transição entre os Anos Iniciais e Finais. A passagem de um tipo de relação pessoal para outro, impessoal pode ser sentida subjetivamente pelos estudantes como um momento de transição marcado pelo trato massificado, desconhecido até então. Tanto em casa como na escola, a criança se sentia acolhida individualmente: de forma positiva ou negativa, não importava, mas o trato era com o indivíduo. A partir do momento em que o trato educativo deixa de ser individual e passa a ser massificado, o indivíduo se permite ter outro tipo de ação. Adorno (2006) destaca bem quando, em diálogo com Freud, aponta para a possibilidade de libertação das repressões aos instintos inconscientes quando o indivíduo se encontra – se sente – imerso no grupo.

As desigualdades escolares tendem a se aprofundar a partir dessa transição. Aqueles estudantes que já vinham marcados negativamente da experiência escolar anterior passam a externalizar, a partir da “massa” a que são submetidos, seus descontentamentos e frustrações. Nesse momento a qualidade do trato humano parece ser ainda mais relevante. A diferenciação entre os que entendem as resistências e rebeliões que marcam as subculturas juvenis com naturalidade e como parte do trabalho educativo, inclusive sendo constituinte da individualidade (ADORNO, 1995) e os que não compreendem ser esta uma tarefa escolar, se torna determinante para as trajetórias estudantis, especialmente àqueles menos preparados para a vivência escolar, e também às frustrações docentes.

### **3.3 Elementos para contextualizar a escolarização brasileira**

O sistema de educação básica do Brasil é composto por escolas públicas e privadas, sendo as públicas federais, estaduais ou municipais; que se localizam nas zonas urbanas ou rurais; e se organizam em três etapas, a saber: Educação Infantil (até os 5 anos de idade); Ensino Fundamental (idealmente dos 6 a 15 anos de idade) e Ensino Médio (também idealmente dos 15 aos 18 anos de idade) (em conformidade com a lei 9.394/1996).

O tempo de duração da Educação Básica obrigatória foi de 8 anos entre 1971 e 2006, quando foi agregado um ano a mais ao Ensino Fundamental, com o ingresso das crianças aos 6 anos de idade (BRASIL, Lei 11.274/2006). Em 2013, houve nova ampliação do período de escolarização obrigatória, reduzindo a idade de ingresso para quatro anos, o que significou a obrigatoriedade de matrícula em dois anos na Educação Infantil; e o acréscimo de mais três anos depois da idade adequada para a conclusão do Ensino Fundamental (Lei 12.796/2013). Com isso, ficou garantida a matrícula para todas as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos de idade, o que indica a intenção do legislador em universalizar a Educação Básica.

A condição para isso se viabilizar é a capilaridade do sistema de ensino, com a garantia de escolas, professores e matrículas em todo o território nacional. O nosso objeto abrange parte da Educação Básica, o Ensino Fundamental. É nos nove anos dessa etapa que o estudante é alfabetizado e letrado em diferentes linguagens e constrói a primeira aproximação às noções científicas elementares tanto relacionadas à área das humanidades, como à área das ciências da natureza; e consolida relações humanas relevantes com os professores e com os colegas. Qualquer ambição entorno de ampliação da taxa líquida de anos de estudos da população, ampliação das matrículas no Ensino Médio e Superior passa pelo pleno aproveitamento que os estudantes terão no Ensino Fundamental.

Avançamos nas próximas sessões com a exposição de dados compilados que nos permitem consolidar um quadro geral do sistema de Educação Básica a partir das informações censitárias levantadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

### **3.3.1 Estrutura do Sistema de Educação Básica no Brasil**

O país contava em 2017 com 183.743 escolas de Educação Básica, sendo 144.117 públicas e 40.028 privadas. A maior concentração de escolas da rede básica está no Ensino fundamental, etapa que a mais tempo se busca a universalização do acesso. Essa etapa era ofertada, em 2017, por 131.606 escolas (o que correspondia a 71,5% das escolas brasileiras); a Educação Infantil era ofertada por 116.472 escolas (63,3% das escolas básicas); e, o Ensino Médio em 28.558 instituições<sup>46</sup> (15,5% das escolas).

---

46 Há escolas que ofertam uma ou duas das etapas da Educação Básica e algumas que contemplam as três etapas mencionadas.

As 144.117 escolas públicas subdividiam-se entre os três níveis governamentais: federal, estaduais e municipais. São 699 escolas básicas federais (0,4% das instituições de Educação Básica do país), 30.519 estaduais (16,6% das escolas) e 112.899 instituições municipais (61,3%). O sistema é complementado por 40.028 escolas privadas, com múltiplas mantenedoras (21,7% das escolas básicas) (TABELA 1, abaixo).

**TABELA 1** – Escolas – por etapa e dependência administrativa – BRASIL – 2017

	Infantil	%	Fundamen	%	Médio	%	EJA	%	Especial	%	
<b>Total</b>	<b>184.145</b>	<b>116.472</b>	<b>63,3</b>	<b>131.606</b>	<b>71,5</b>	<b>28.558</b>	<b>15,5</b>	<b>6.926</b>	<b>3,8</b>	<b>114.912</b>	<b>62,4</b>
Públicas	144.117	84.165	58,4	107.512	74,6	20.287	14,1	3.910	2,7	96.601	67,0
Federais	699	24	3,4	47	6,7	552	79,0	639	91,4	515	73,7
Estaduais	30.519	892	2,9	23.278	76,3	19.490	63,9	3.003	9,8	26.198	85,8
Municipais	112.899	83.249	73,7	84.187	74,6	245	0,2	268	0,2	69.888	61,9
Privadas	40.028	32.307	80,7	24.094	60,2	8.271	20,7	3.016	7,5	18.311	45,7

Fonte: Dados do Censo Escolar, INEP/MEC, 2017, disponível na Sinopse Estatística da Educação Básica, 2017.

Essa estrutura institucional acolheu no mesmo ano 48.958.036 estudantes, em todas as etapas da Educação Básica<sup>47</sup>. Em ordem decrescente, tivemos 27.348.080 de matrículas no Ensino Fundamental (55,9% das matrículas); 8.508.731 matrículas na Educação Infantil (17,4%); 7.930.384 de estudantes no Ensino Médio (16,2%). Das matrículas da Educação Básica, 82,9% estão nas escolas públicas (49,0% sob responsabilidade dos municípios; 33,4%, dos estados e 0,5% da União) e 17,1% nas escolas privadas (Tabela 2).

**TABELA 2** – Matrículas – por etapa e dependência administrativa – BRASIL – 2017

	Infantil	%	Fundamental	%	Médio	%	EJA	%	Especial	Sul	%
<b>Total</b>	<b>48.958.036</b>	<b>8.508.731</b>	<b>17,4</b>	<b>27.348.080</b>	<b>55,9</b>	<b>7.930.384</b>	<b>16,2</b>	<b>3.598.716</b>	<b>7,4</b>	<b>1.572.125</b>	<b>3,2</b>
Públicas	40.578.967	6.145.863	15,1	22.742.259	56,0	6.960.072	17,2	3.380.008	8,3	1.350.765	3,3
Federais	233.681	2.998	1,3	22.086	9,5	191.523	82,0	12.611	5,4	4.463	1,9
Estaduais	16.366.277	56.706	0,3	7.165.140	43,8	6.721.181	41,1	1.970.961	12,0	452.289	2,8
Municipais	23.979.009	6.086.159	25,4	15.555.033	64,9	47.368	0,2	1.396.436	5,8	894.013	3,7
Privadas	8.379.069	2.362.868	28,2	4.605.821	55,0	970.312	11,6	218.708	2,6	221.360	2,6

Fonte: Dados do Censo Escolar, INEP/MEC, 2017, disponíveis nas Sinopse Estatística da Educação Básica, 2017.

47 A magnitude do desafio educacional básico colocado à nação brasileira pode ser colocada em perspectiva ao se comparar o número de matrículas com a população de alguns grandes países: essa população é maior do que a de qualquer vizinho sul-americano e, também de países como Espanha, Canadá, Austrália, Argélia, Marrocos, Polônia e Ucrânia. O número de matrículas do sistema de Educação Básica do Brasil só é menor do que a população de 27 países no mundo. Incluindo nessa conta o número de matrículas do ensino superior, tínhamos estudando no país mais do que a Coreia do Sul ou a África do Sul tinham em população total.

### 3.3.2 Ensino Fundamental – Matrículas

As 131.606 escolas brasileiras de Ensino Fundamental somavam 27.348.080 matrículas, numa média de 207,8 estudantes por escola em 2017. As escolas públicas respondiam por 83,16% dessas matrículas (22.742.259), tendo média de 211,5 alunos por escola, enquanto as escolas privadas concentravam 16,84% das matrículas nesse nível de ensino (4.605.821), com média de 191,2 estudantes por estabelecimento. Entre as escolas públicas as escolas municipais concentravam 56% das matrículas do Ensino Fundamental (15.555.033) e apresentavam a menor média de aluno por escola (184,8). Os estados, apesar de possuírem menos instituições do que as entidades privadas, possuíam mais matrículas. Atendiam 7.165.140 estudantes (26,2% das matrículas), tendo média de 307,8 alunos por escola (TABELA 3).

**TABELA 3** – Escolas e Matrículas – por dependência administrativa – Ensino Fundamental – BRASIL – 2017

	Escolas		Matrículas						
			Anos iniciais		Anos finais		Total	Estd/Esc	
Total	131.606	%	15.328.540	%	12.019.540		27.348.080	%	207,8
<i>Públicas</i>	<i>107.512</i>	<i>81,69</i>	<i>12.515.254</i>	<i>81,65</i>	<i>10.227.005</i>	<i>85,09</i>	<i>22.742.259</i>	<i>83,16</i>	<i>211,5</i>
Federais	47	0,04	7.284	0,05	14.802	0,12	22.086	0,08	469,9
Estaduais	23.278	17,69	2.085.046	13,60	5.080.094	42,27	7.165.140	26,20	307,8
Municipais	84.187	63,97	10.422.924	68,00	5.132.109	42,70	15.555.033	56,88	184,8
<i>Privadas</i>	<i>24.094</i>	<i>18,31</i>	<i>2.813.286</i>	<i>18,35</i>	<i>1.792.535</i>	<i>14,91</i>	<i>4.605.821</i>	<i>16,84</i>	<i>191,2</i>

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2017

Nos 5 anos que compõem a primeira etapa do Ensino Fundamental, havia 15.328.540 estudantes matriculados, com média de 3.065.708 estudantes em cada ano. Nos 4 últimos anos desse nível, estavam matriculados 12.019.540 de alunos, o que dá uma média por ano de ensino de 3.004.885. O maior volume de matrículas nos anos iniciais se concentrava nas redes municipais (68%), seguido pelas escolas privadas (18,35%) e estaduais (13,6%). Nos Anos Finais, as matrículas dispersaram-se mais: nas escolas municipais estavam matriculados 42,7% dos estudantes, seguidos pelas escolas estaduais (42,27%) e privadas (14,91%).

As escolas e suas respectivas matrículas espalham-se em todo o Brasil, nas zonas urbanas e -rurais de cada município. Das 131.606 escolas de Ensino Fundamental, 76.512 localizavam-se na zona urbana e 55.094 na zona rural. As primeiras concentravam 23.526.929

matrículas, enquanto as últimas totalizavam 3.821.151. Com isso, a média de estudantes por escola urbana era de 307,5, enquanto nas escolas da zona rural essa relação era de 69,4.

**TABELA 4** – Escolas e Matrículas Urbanas – Ensino Fundamental – BRASIL – 2017

	Escolas	Matrículas AI	Matrículas AF	Mat. Total	%	Estd/Esc
<b>Total</b>	<b>76.512</b>	<b>12.938.645</b>	<b>10.588.284</b>	<b>23.526.929</b>		<b>307,5</b>
<i>Públicas</i>	52.767	10.147.969	8.809.589	18.957.558	80,6	359,3
Federais	46	7.223	14.748	21.971	0,1	477,6
Estaduais	18.835	1.934.790	4.821.900	6.756.690	28,7	358,7
Municipais	33.886	8.205.956	3.972.941	12.178.897	51,8	359,4
<i>Privadas</i>	23.745	2.790.676	1.778.695	4.569.371	19,4	192,4

**Fonte:** Censo Escolar, INEP/MEC, 2017

As matrículas urbanas concentravam-se nas escolas municipais (51,8%), estaduais (28,7%) e privadas (19,4%) (TABELA 4). Já as matrículas na zona rural eram ainda mais concentradas, sendo 88,4% delas municipais, 10,7% estaduais e apenas 1% em instituições privadas (TABELA 5).

**TABELA 5** – Escolas e Matrículas Rurais– Ensino Fundamental – BRASIL – 2017

	Escolas	Matrículas AI	Matrículas AF	Mat. Total	%	Estd/Esc
<b>Total</b>	<b>55.094</b>	<b>2.389.895</b>	<b>1.431.256</b>	<b>3.821.151</b>		<b>69,4</b>
<i>Públicas</i>	54.745	2.367.285	1.417.416	3.784.701	99,0	69,1
Federais	1	61	54	115	0,003	115,0
Estaduais	4.443	150.256	258.194	408.450	10,7	91,9
Municipais	50.301	2.216.968	1.159.168	3.376.136	88,4	67,1
<i>Privadas</i>	349	22.610	13.840	36.450	1,0	104,4

**Fonte:** Censo Escolar, INEP/MEC, 2017

A fotografia exposta nas tabelas acima revela o quadro geral do Ensino Fundamental em 2017, conforme o Censo Escolar (INEP/MEC). Reconstituindo o quadro geral das matrículas nos últimos anos, podemos ter um panorama do modo como o sistema vem evoluindo. Mesmo num recorte relativamente curto, entre os anos de 2010 e 2017, é possível perceber que ocorreu uma redução das matrículas nesse nível de ensino na ordem de 12,2% nesse período (Tabela 6). Isso representou quase 4 milhões a menos de estudantes nesse nível

de ensino. Considerando que o percentual de crianças atendido pelas escolas permanece praticamente estável desde o final da década de 1990, essa redução evidencia uma diminuição do número de crianças e jovens na sociedade.

Esmiuçando os dados verificamos a evolução das matrículas nos dois blocos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais e por tipo de escola. Essa separação ajuda a compreender a dinâmica interna do sistema de Ensino Fundamental ao longo dos últimos anos.

Verificamos que as escolas públicas foram aquelas que tiveram redução das matrículas no país. Essa queda ficou mais concentrada nos Anos Finais, com redução de 18,6% no período. Já as matrículas nos Anos Iniciais das escolas públicas foram reduzidas em 14,1%. É bastante plausível supor que essa baixa no número de matrículas no Ensino Fundamental tenha sido provocada pela diminuição da população na idade correspondente e melhora no fluxo escolar na última década.

**TABELA 6 – Matrículas – Ensino Fundamental – BRASIL – 2010-2017**

	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>2010</b>	14.565.893	7.585	3.063.755	11.494.553	2.327.597	12.556.228	18.345	7.073.681	5.464.202	1.698.489
<b>2011</b>	14.064.991	7.373	2.889.662	11.167.956	2.421.889	12.241.503	18.236	6.833.882	5.389.385	1.762.093
<b>2012</b>	13.576.652	7.483	2.625.120	10.944.049	2.558.237	11.900.420	17.774	6.474.586	5.408.060	1.791.318
<b>2013</b>	13.226.845	7.439	2.428.188	10.791.218	2.650.656	11.509.432	17.122	6.100.922	5.391.388	1.800.669
<b>2014</b>	13.059.796	7.222	2.329.908	10.722.666	2.745.338	10.960.375	16.617	5.699.253	5.244.505	1.806.003
<b>2015</b>	12.790.359	7.185	2.228.962	10.554.212	2.772.044	10.570.614	16.401	5.391.948	5.162.265	1.798.193
<b>2016</b>	12.619.891	7.343	2.149.908	10.462.640	2.822.148	10.429.882	15.397	5.278.781	5.135.704	1.819.557
<b>2017</b>	12.515.254	7.284	2.085.046	10.422.924	2.813.286	10.227.005	14.802	5.080.094	5.132.109	1.792.535
Diferença 17-10	-2.050.639	-301	-978.709	-1.071.629	485.689	-2.329.223	-3.543	-1.993.587	-332.093	94.046
% Diferença	-14,1	-4,0	-31,9	-9,3	20,9	-18,6	-19,3	-28,2	-6,1	5,5
Diferença ponderada*	-1,9	8,2	-19,7	2,9	33,1	-6,4	-7,1	-16,0	6,1	17,7

\*[=(% absoluto de redução no ano)-(%) de redução no tipo de escola]

Fonte: Censos Escolares, 2010 – 2017, MEC/INEP

Por mantenedora, a queda mais acentuada se deu nas matrículas das escolas estaduais, que em 2017 apresentaram 31,9% matrículas a menos nos Anos Iniciais e 28,2% nos Anos Finais. Na diferença ponderada, essa redução fica em 19,7% e 16% nos Anos Iniciais e Finais, respectivamente.

As escolas municipais também tiveram redução absoluta do número de matrículas, mas na ponderação demográfica obtiveram saldo positivo. A redução absoluta nas instituições municipais foi maior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (-9,3%).

Essa redução das matrículas públicas relacionadas à ampliação das matrículas nas escolas privadas apontava para uma tendência nacional que não deve se confirmar imediatamente. No período, a expansão das matrículas privadas se deu principalmente nos anos iniciais. Foram 20,9% de crescimento entre 2010 e 2017, ou, na diferença demograficamente ponderada, 33,1%. Já nos Anos Finais esse acréscimo foi de 5,5% no dado absoluto e 17,7% no ponderado. Essa expansão apontava para uma tendência de migração de matrículas das escolas públicas para a rede privada. Essa tendência, no entanto, não deve se confirmar imediatamente, como mostram os dados referentes ao ano de 2017. A crise econômica vivida pelo país ajuda a explicar uma recente redução das matrículas nas escolas privadas<sup>48</sup>.

**TABELA 7** – Redução das matrículas ano a ano, por nível e tipo de escola – BRASIL – 2010-2017

	Públicas			Privadas		
	AI	AF	Total	AI	AF	Total
<b>2011</b>	-500.902	-314.725	-815.627	94.292	63.604	157.896
<b>2012</b>	-488.339	-341.083	-829.422	136.348	29.225	165.573
<b>2013</b>	-349.807	-390.988	-740.795	92.419	9.351	101.770
<b>2014</b>	-167.049	-549.057	-716.106	94.682	5.334	100.016
<b>2015</b>	-269.437	-389.761	-659.198	26.706	-7.810	18.896
<b>2016</b>	-170.468	-140.732	-311.200	50.104	21.364	71.468
<b>2017</b>	-104.637	-202.877	-307.514	-8.862	-27.022	-35.884

Fonte: Censo Escolar – 2010-2017

Essa tabela da evolução do número de matrículas permite a construção da próxima, que apresenta a diferença de matrículas ano a ano, entre 2010 e 2017 (Tabela 7). É perceptível uma diminuição no ritmo de queda das matrículas na rede pública. No primeiro ano foram 815.627 matrículas a menos do que no ano imediatamente anterior. No último ano da série esse valor chegou a 307.514 matrículas a menos. Esse dado pode ser parcialmente explicado pela diminuição do ritmo de transferência de estudantes das escolas públicas para as instituições privadas. Em favor dessa hipótese indica-se o crescimento das matrículas nas escolas privadas de 2010 para 2011, que representou 157.896 estudantes a mais. Em 2017,

48 Um levantamento feito por Marcelo Neri (FGV) serviu de base para a matéria do Jornal Correio Braziliense sobre a redução da “classe média”. Disponível no link: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/10/18/internas\\_economia,798680/quase-6-milhoes-de-pessoas-sairam-da-classe-media-desde-2014.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/10/18/internas_economia,798680/quase-6-milhoes-de-pessoas-sairam-da-classe-media-desde-2014.shtml)

com forte impacto da crise econômica, as escolas privadas perderam 35.884 matrículas em comparação com o ano de 2016.

Há outro fator relevante para explicar aquela diminuição da queda das matrículas. Em 2016 todas as crianças de 4 anos deveriam estar, obrigatoriamente, matriculadas na Educação Infantil, em cumprimento a lei 12.796/2013. Nesse ano se intensificou também a fiscalização sobre a outra ponta dessa mesma legislação, que exige a permanência na escola dos jovens até os 17 anos. O efeito estatístico dessa legislação é evidente. Em 2015, as escolas públicas tiveram 659.198 matrículas a menos, em comparação a 2014. No ano seguinte, a redução foi de 311.200 matrículas. Essa mudança no ritmo possivelmente é resultado da rematrícula de estudantes que ingressaram na Educação Infantil e seguiram automaticamente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também, daqueles que saíam da escola aos 14 anos de idade, conforme permitido até aquele momento, e precisaram seguir na escola até os 18 anos a partir de então.

Com o alto nível de distorção idade-ano<sup>49</sup>, muitos dos estudantes que se desestimulavam em função das repetências sucessivas e abandonavam a escola quando lhes era permitido legalmente, agora passam a ter que encarar mais 3 anos de escolarização. Esses multi repetentes não concluíram o Ensino Fundamental aos 14 anos e, com a nova lei, continuam a frequentá-lo, só que cada vez mais velhos. A garantia de matrículas para a faixa etária adequada ao Ensino Médio depende da aprovação no Ensino Fundamental para viabilizar a universalização da última etapa da educação básica. E mostramos aqui que a aprovação na etapa anterior está longe de ser universalizada.

Demonstramos que apenas parte da redução das matrículas pode ser explicada pelo condicionamento demográfico e que essa redução não se dá na mesma proporção em todos os tipos de escola, nem nos seus diferentes níveis.

---

49 Conforme o Censo Escolar 2017, a média da distorção idade-ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental indicava que 26% dos estudantes estavam atrasados em pelo menos 2 anos.

**TABELA 8 – Retenção por Ano do Ensino Fundamental (%) – BRASIL – 2010 – 2017**

	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>2011</b>	12,9	2,7	-5,2	-1,1	9,1	-10,5	-10,0	-8,0
<b>2012</b>	7,8	4,7	-4,7	-0,9	9,0	-10,1	-10,3	-7,2
<b>2013</b>	5,1	7,1	-4,8	-1,2	7,7	-9,7	-10,0	-7,4
<b>2014</b>	2,6	8,1	-4,2	-1,3	7,5	-8,5	-10,1	-6,7
<b>2015</b>	0,9	9,0	-5,0	-2,2	6,4	-9,0	-10,2	-8,3
<b>2016</b>	1,6	10,2	-4,0	-1,0	7,7	-7,9	-8,8	-6,1
<b>2017</b>	1,2	9,7	-4,4	-1,6	7,2	-8,0	-9,3	-6,4

\* % de matrículas em relação ao ano e nível anterior

Fonte: Censo Escolar 2010-2017 – INEP/MEC

Uma vez que reconstituímos o quadro geral da evolução das matrículas e turmas do Ensino Fundamental, cabe agora avançar para outros indicadores que tornam mais complexo o quadro: o fluxo e o aproveitamento.

**TABELA 9 – Taxa de Rendimento Escolar – BRASIL – 2016**

	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Estudantes	%	Estudantes	%
Aprovação	13.704.200	93,3	9.985.990	85,6
Abandono	125.084	0,9	355.222	3,0
Reprovação	850.268	5,8	1.330.968	11,4
<i>total</i>	<i>14.679.552</i>		<i>11.672.180</i>	

Fonte: Dados do Censo Escolar 2016, compilados pelo portal Qedu.org.br

Uma das primeiras informações que indicam os limites à escolarização no nível fundamental é a taxa de rendimento geral. Os dados mais recentes disponibilizados são referentes a 2016. Neles verificamos que 1.330.968 jovens adolescentes reprovaram nos Anos Finais, e 850.268, nos Anos Iniciais. Isso corresponde a uma taxa de reprovação de 11,4% e 5,8%, respectivamente.

Ao desdobrar essas informações pelos anos do Ensino Fundamental, chegamos novamente nas barreiras sistêmicas à trajetória estudantil, mas com maior precisão da sua intensidade (Tabela 10).

**TABELA 10** – Taxa de Rendimento – anos do Ensino Fundamental – BRASIL – 2016

Ano-EF	Taxa Reprovação (%)	Reprovações	Taxa Abandono (%)	Abandonos	Taxa Aprovação (%)	Aprovações	Total
1	1,3	36.639	0,9	23.291	97,8	2.663.676	2.723.606
2	2,5	71.344	0,7	18.584	96,8	2.761.585	2.851.513
3	10,4	323.447	0,9	26.827	88,8	2.774.214	3.124.488
4	7,4	223.047	1,0	31.194	91,6	2.776.882	3.031.123
5	6,6	195.842	1,2	35.233	92,2	2.727.896	2.958.971
6	13,9	453.637	3,2	103.538	82,9	2.697.813	3.254.988
7	12,1	367.852	2,9	88.833	84,9	2.573.512	3.030.197
8	10,2	276.748	3,0	81.598	86,7	2.343.607	2.701.953
9	8,7	232.768	3,0	81.292	88,3	2.371.099	2.685.159

**Fonte:** Dados do Censo Escolar 2016, compilados pelo portal Qedu.org.br

Em 2016, fica nítido o impacto do PNAIC nas reprovações dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, como indicado anteriormente, elas se transferem para o terceiro ano, atingindo 10,4% nesse momento. A partir de então elas se tornam significativas ao longo de todo esse nível de escolarização, somando mais de 2 milhões de estudantes reprovados num único ano. O segundo momento de concentração das reprovações se dá no sexto ano, quando 453.637 estudantes reprovaram, o que representa 13,9% dos estudantes desse ano. Mesmo tendo uma queda significativa, os dados do sétimo ano também são significativos. Nele, mais de 367 mil estudantes reprovaram, ou 12,1% do total de matriculados no nível, número superior ao do terceiro ano. Essa aliás pode aparecer como uma distinção interessante entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental brasileiro: a reprovação na segunda parte é constante e significativa. Talvez por isso ela ajude a produzir um dado ainda mais grave: a taxa de abandono escolar nos Anos Finais representa em torno de 3% do total de matrículas em cada ano, o que significou, em 2016, no abandono de 355.261 estudantes a partir do 6º ano. São jovens adolescentes que pelos mais variados motivos deixaram de frequentar a escola ao longo do ano letivo.

Esses jovens que abandonam a escola durante o ano letivo, quando não possuem a idade mínima exigida para sair da escola, tendem a voltar para ela no início do ano seguinte. Eles ajudam a consolidar outra estatística, a da distorção idade-ano, que aponta o percentual de estudantes com 2 ou mais anos de atraso escolar em relação a idade prevista para cada ano escolar. O quadro geral é preocupante, por mais que exista uma tendência de redução desse indicador nos últimos anos.

**TABELA 11 – Distorção Idade-Ano – BRASIL – 2010-2016**

Ano-EF	2010		2016		Diferença	
	%	Estudantes	%	Estudantes	Estudantes	%
1	5,0	146.206	3,0	86.008	-60.198	-40,0
2	15,0	491.760	5,0	149.375	-342.385	-66,7
3	21,0	757.531	14,0	461.025	-296.506	-33,3
4	24,0	839.567	18,0	572.327	-267.240	-25,0
5	24,0	860.517	21,0	654.149	-206.369	-12,5
6	33,0	1.370.105	28,0	957.927	-412.178	-15,2
7	31,0	1.139.632	27,0	859.229	-280.403	-12,9
8	28,0	933.520	26,0	736.082	-197.437	-7,1
9	26,0	804.089	23,0	647.417	-156.672	-11,5
<b>Total</b>		<b>7.342.928</b>		<b>5.123.538</b>	<b>-2.219.389</b>	<b>-20,5</b>
% das matrículas		23,57		18,73		

**Fonte:** Dados do Censo Escolar 2016, compilados pelo portal Qedu.org.br

Em 2010, quase um quarto dos estudantes do Ensino Fundamental estavam atrasados em pelo menos 2 anos (23,57%). Esse número caiu para pouco menos de um quinto dos estudantes em 2016 (18,73%). Percentualmente, essa queda foi mais acentuada nos Anos Iniciais que tiveram, em média, redução de 35,5% na taxa de distorção; já nos Anos Finais essa queda foi de 11,7%.

**TABELA 12 – Matrículas por ano do ensino fundamental – BRASIL – 2010-2018**

	1	2	3	4	5	6	7	8
2010	2.924.114	3.278.401	3.607.289	3.498.197	3.585.489	4.151.834	3.676.233	3.333.999
2011	2.939.020	3.300.728	3.368.003	3.419.579	3.459.550	3.912.649	3.717.360	3.306.842
2012	2.913.705	3.167.479	3.454.237	3.210.965	3.388.503	3.771.591	3.517.076	3.335.145
2013	2.960.651	3.063.530	3.392.423	3.287.701	3.173.196	3.650.445	3.407.506	3.164.959
2014	2.961.341	3.037.074	3.310.519	3.250.111	3.246.089	3.409.906	3.338.689	3.064.770
2015	2.940.302	2.987.903	3.310.625	3.146.442	3.177.131	3.454.996	3.104.616	2.997.687
2016	2.866.919	2.987.495	3.293.034	3.179.597	3.114.994	3.421.168	3.182.329	2.831.086
2017	2.874.069	2.901.506	3.276.176	3.147.127	3.129.662	3.339.837	3.146.148	2.884.862
2018	2.872.724	2.890.445	3.172.010	3.132.406	3.108.835	3.333.727	3.095.373	2.870.496

**Fonte:** Censo Escolar 2010-2018 – INEP/MEC

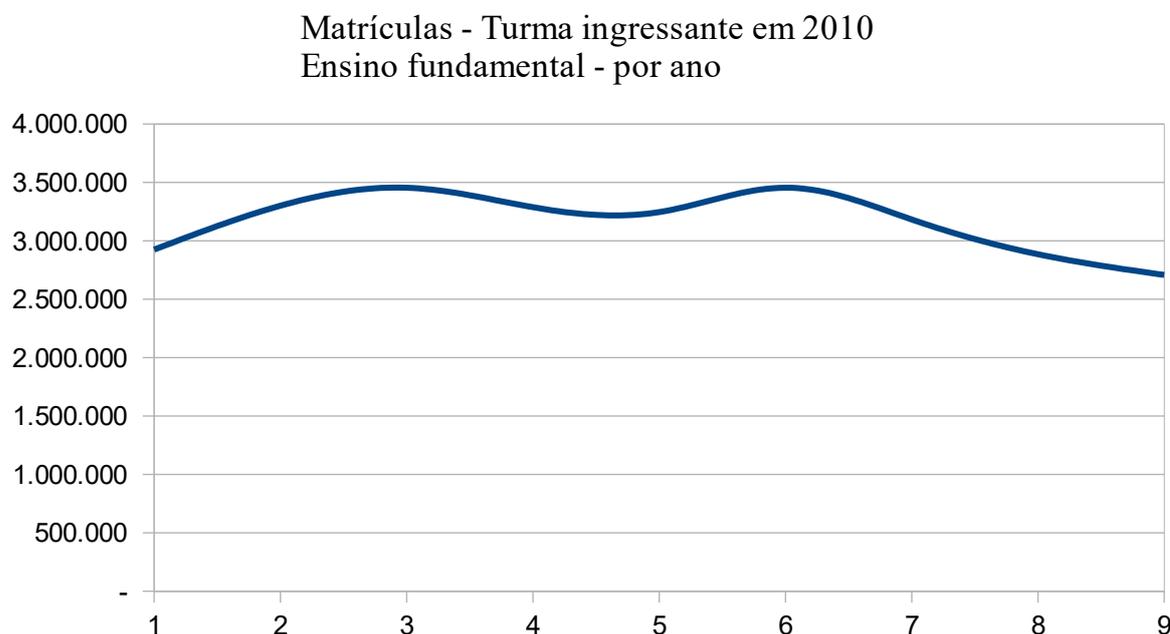
É importante, por isso, esmiuçar um pouco os fluxos internos para buscar pistas dos gargalos existentes no próprio Ensino Fundamental. O procedimento de análise da dinâmica interna ao Ensino Fundamental adotado aqui consiste em acompanhar a linha diagonal

decrecente da tabela, tal como ela está colorida. A lógica é a de que se entraram, por exemplo, 2.924.114 crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2010, o mesmo número de crianças deveria estar matriculado no segundo ano de 2011, considerando que são cada vez menos redes que permitem a repetência nesse nível de ensino. O pressuposto lógico é que todas teriam condições de progredir.

Acompanhando a linha laranja, diagonal-central, identificamos que há um acréscimo no número de matrículas até o terceiro ano do ensino fundamental em 2012. Nos dois anos seguintes há uma redução, até o quinto ano, em 2014. E, no sexto ano, em 2015, a linha atinge o seu pico, com 500 mil estudantes a mais em relação ao primeiro ano de 2010. Nos três anos finais há uma redução de matrículas, atingindo o piso da linha no nono ano em 2018. Outro formato de apresentar os mesmos dados possibilita consolidar as imagens descritas acima: há duas barreiras ao longo do Ensino Fundamental que são percebidas com os picos de matrículas. A visualização fica evidente ao projetarmos no Gráfico 1.

Antes de elaborarmos uma possibilidade interpretativa para a presença desses dados, é interessante indicar o que produziu o deslocamento do pico de retenção ocorrido entre 2013 e 2014. Ao final de 2012 foi lançado o PNAIC que concentrava esforços e recursos do governo federal para que se garantisse a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Ele previa – e todos os entes federativos que a ele aderiram se comprometeram – com a progressão automática nos primeiros 2 anos desse nível de ensino. Com isso, as taxas de retenção nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental caíram bruscamente em todo país. Essa reprovação se deslocou, como evidenciam os dados, para o terceiro ano. Este passou a se constituir, então, na primeira barreira do Ensino Fundamental.

A segunda onda se manteve, desde a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no 6º ano. Em todas as linhas diagonais decrescentes analisadas (Tabela 12), há um pico de matrículas neste ano. Ou seja, o sexto ano do Ensino Fundamental se consolidou como a segunda barreira escolar.

**GRÁFICO 1** – Matrículas por ano do Ensino Fundamental – ingressantes em 2010

**Fonte:** Censos Escolares 2010 – 2018– INEP/MEC.

Esses dados, no entanto, não nos permitem aprofundar os processos ou trajetórias escolares individuais, o que tornaria possível a constituição de novos indicadores que qualificasse a aproximação ao contexto geral de trabalho docente, apontando situações-limites com que se deparam as escolas locais.

### 3.3.2 Contexto educacional no município objeto da pesquisa

Nessa sessão descrevemos a rede de escolas e a evolução das matrículas na educação básica local. A população do município conta atualmente com 5 escolas públicas que abrangem toda a Educação Básica, desde o Ensino Infantil até o Médio. Na zona rural há 3 escolas municipais: duas delas atendem os estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental, até o 5º ano; e a outra oferece o Ensino Fundamental completo. Na zona urbana há três escolas, duas municipais e uma estadual.

As escolas municipais atendem públicos distintos: uma delas se concentra na Educação Infantil, atendendo crianças de até 4 anos de idade. A outra escola municipal atende

crianças a partir dos 4 anos, ainda na Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental. A escola estadual oferta o Ensino Fundamental e Médio.

**QUADRO 5** – Escolas locais, por níveis de atendimento

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Escola do Campo 1 (M)		Anos Iniciais	
Escola do Campo 2 (M)		Anos Iniciais	
Escola do Campo 3 (M)		Regular – Completo	
Escola Urbana 1 (M)	Até 4 anos		
Escola Urbana 2 (M)	A partir de 4 anos	Regular – Completo	
Escola Urbana 3 (E)		Regular – Completo	Propedêutico

**Fonte:** Dados da Secretária de Educação no município, 2020.

É importante indicar também que foram fechadas, entre as décadas de 1990 e 2010, 4 escolas municipais no meio rural, sendo seus estudantes deslocados, na sua maioria para as escolas urbanas do município, passando a receber atendimento do transporte escolar.

Para o estudo das escolas urbanas nos interessa nesse sistema municipal 2 pontos: [1] não há escolas privadas e, conforme presença do pesquisador junto à comunidade, percebemos que mesmo as famílias com maior poder aquisitivo mantêm seus filhos nas escolas locais. Em nossa pesquisa conhecemos o caso de uma família que retirou sua filha da escola local no último ano do ensino fundamental para matriculá-la numa escola privada em Pelotas, município distante 40 km, em função da greve dos professores de 2017. [2] O fechamento de escolas do campo nas últimas décadas e a estrutura de duas escolas remanescentes produzem impacto não desprezível nas escolas urbanas, especialmente para a escola estadual que recebe a maioria dos estudantes da zona rural.

O primeiro ponto nos remete a uma das dimensões que nos fez escolher esse município para a pesquisa: todas as crianças e jovens desse local estudam nas mesmas escolas. Ao contrário do que ocorre nas grandes e médias cidades brasileiras, há uma

heterogeneidade significativa dentro das mesmas escolas e salas de aula. No município, de fato, os filhos dos empresários urbanos e rurais, dos líderes políticos, dos funcionários públicos estudam junto com os filhos dos empregados das indústrias, dos trabalhadores braçais mais simples tanto do meio urbano como rural, dos caseiros, pedreiros e das empregadas domésticas.

O segundo ponto indica que parte significativa das crianças e jovens da zona rural deslocam-se diariamente para a cidade a partir da segunda parte do Ensino Fundamental. Como duas das escolas do campo possuem apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seus egressos precisam procurar outras instituições a partir do 6º. ano, para concluir essa etapa da escolarização. No município há três opções: uma na própria zona rural, e aquelas que têm sido destino mais comuns em função do transporte escolar público: as urbanas, uma municipal e a outra, estadual.

O processo de fechamento das escolas do campo<sup>50</sup> se consolidou no Brasil a partir da década de 1990 e retroalimenta o processo de êxodo rural acentuado na década de 1970<sup>51</sup>. A população do campo migra para a cidade em busca de melhores condições de vida o que justifica o fechamento das escolas locais. O fechamento dessas escolas colabora para a precarização das condições de vida da população, desenraizamento local e contribui, por sua vez, para a migração aos centros urbanos (RODRIGUES, A.C.; MARQUES, D.; RODRIGUES, A.M.; DIAS, G., 2017).

Esse fechamento das escolas do campo contribuiu, no município, para que a redução das matrículas urbanas não fosse tão acentuada e para que o nível das matrículas nos Anos Iniciais se mantivesse praticamente estável no período.

Na tabela abaixo visualizamos processos interessantes que aconteceram entre 2010 e 2017. Há uma redução das matrículas totais nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais a redução foi de 13,3% no período. É relevante indicar que essa redução aconteceu exclusivamente com a diminuição das matrículas nas escolas rurais, cuja queda de matrículas foi de 44,4%. Nas escolas urbanas, ao contrário, houve crescimento de 6% de matrículas nesse nível de ensino. Isso alterou a concentração de matrículas nos Anos

---

50 Conforme Ferreira e Brandão (2017) foram fechadas 20.958 escolas do campo entre 1996 e 2002 e 22.983, entre 2003 e 2010.

51 A população rural brasileira atingiu seu ápice em 1970, quando somava 41,6 milhões de pessoas. Conforme o último Censo, em 2010, ela concentrava 29,8 milhões de pessoas. No Rio Grande do Sul, os dados da população rural nas décadas mencionadas eram de 3,1 milhões e 1,6 milhões, respectivamente (cf. IBGE, 2011, Sinopse do Censo 2010, disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>, acesso em 20/08/2018).

Iniciais de 61,7%, em 2010, para 75,5%, em 2017. Na última década foram fechadas 4 escolas na zona rural.

Nos Anos Finais, a queda de matrículas foi generalizada: no período foi de 15,7% no conjunto das escolas, tendo reduzido 14,8% nas escolas urbanas e 20% nas escolas rurais. Essa queda conjunta fez o percentual de concentração de matrículas nas escolas urbanas permanecer praticamente estável, variando positivamente em 1,1%.

**TABELA 13** – Evolução de matrículas – Município – 2010-2017

	<b>AI</b>	Urbanas	Rurais	% (AC+B)	<b>AF</b>	Urbanas	Rurais	% (AC+B)
2010	376	232	144	61,7	402	332	70	82,6
2011	371	233	138	62,8	376	305	71	81,1
2012	365	238	127	65,2	370	301	69	81,4
2013	376	264	112	70,2	311	261	50	83,9
2014	358	262	96	73,2	322	274	48	85,1
2015	341	266	75	78,0	324	272	52	84,0
2016	349	265	84	75,9	319	268	51	84,0
2017	326	246	80	75,5	339	283	56	83,5
Diferença (%)	-13,3	6,0	-44,4	22,3	-15,7	-14,8	-20,0	1,1

**Fonte:** Censos Escolares – 2010-2017, dados compilados pelo portal QEDu.org.br, acesso em janeiro/2019

No ano de 2010, conforme o Censo Escolar as escolas urbanas somaram 564 crianças e jovens matriculados no Ensino Fundamental. Esse foi o maior número de matrículas da série reconstituída. Nos anos seguintes caiu, atingindo 525 matrículas em 2013, patamar mínimo da série. Em 2017 as escolas totalizavam 529 matrículas.

Essa queda de matrículas entre 2010 e 2013, no entanto, não se deu de forma geral. As matrículas nos Anos Iniciais cresceram 13,8%, possivelmente em função do fechamento das escolas rurais nesse período, o que elevou a concentração de crianças nas escolas urbanas.

A redução até 2013 se concentrou nos Anos Finais, resultando de 2010 a 2013 uma perda de 21,4% das matrículas. A partir de 2014 houve uma recuperação no nível das matrículas, que sobe 9% até 2017. Esse último movimento de matrículas indica um efeito possível da lei 12.796/13, que estendeu a idade para escolarização obrigatória de 6 até 14 anos, para 4 a 17 anos a partir de 2014.

O objetivo da lei era universalizar dois anos de pré-escola e o Ensino Médio. De fato, legalmente é isso que acontece. Existe a garantia de matrícula para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil e para todo jovem que chega ao Ensino Médio. No município em questão, a maior escola municipal urbana passou a atender as turmas de pré-

escola em dois turnos, com mais turmas que as já existentes, dando conta da demanda gerada pela expansão da idade obrigatória. Foram contratadas por tempo limitado professoras e atendentes para o Ensino Infantil. Ao final de 2019 foi realizado concurso público para suprir as lacunas no atendimento dessa faixa etária.

Mas, o efeito mais impactante dessa lei na rotina das escolas foi aquele produzido no Ensino Fundamental. Esse efeito é ilustrativo do problema de fluxo escolar neste, que é nível mais elementar de escolarização: a extensão da idade obrigatória de 15 para 18 anos não representou na prática a universalização do Ensino Médio. Ela significou a extensão do tempo que os estudantes com maiores dificuldades precisam ficar retidos no Ensino Fundamental sem concluí-lo – e os problemas derivados da progressão dessa retenção.

De imediato, esse efeito explicita um limite que o Ensino Fundamental já possuía antes da extensão da idade obrigatória, mas que agrava as relações escolares a partir dela. Há uma histórica e estrutural retenção dos estudantes no Ensino Fundamental que se mantém e em alguns casos se aprofunda no Ensino Médio. As estatísticas de matrículas numa escala longitudinal evidenciam isso: em 2011, em todo o Brasil, o 6º ano do Ensino Fundamental contava com 3.910.955 estudantes. Esse ano do Ensino Fundamental tem tido o ápice de matrículas, o que significa ser o maior gargalo desse nível de ensino. Em 2014, numa situação ideal em que todos aqueles matriculados no 6º ano em 2011 percorressem os anos seguintes sem retenção, todos eles deveriam estar no último ano do Ensino Fundamental. No entanto, estavam matriculados no 9º ano 2.951.312 jovens. Isso representa uma diminuição de 24,5% de matrículas em apenas 4 anos<sup>52</sup>.

No microcosmo analisado aqui, um pequeno município do interior gaúcho, os dados dessa progressão apresentam algumas especificidades: Em 2011, estavam matriculados no 6º ano 72 estudantes. Em 2014, eram 39 matriculados no 9º ano.

A tabela abaixo ilustra essa evolução longitudinal a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Uma nota metodológica é importante: seria interessante incluir nessa tabela o dado referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2006. Nesse período estava em implantação o nono ano do Ensino Fundamental, que reduziu a idade de ingresso nesse nível de ensino de 7 para 6 anos. Com isso há uma particularidade na apresentação dos dados: são

---

52 Os Anos Finais se tornaram o maior gargalo do Ensino Fundamental desde a adoção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que contém na sua estrutura a impossibilidade de reprovação nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental. Com isso, a retenção no primeiro ano, antigo gargalo, foi reduzida a praticamente zero e não foi integralmente transposta para o terceiro ano.

apresentados dados referentes ao ingresso no primeiro ano (EF de 9 anos, 1.336.992 de matrículas) e na primeira série (EF de 8 anos, 4.602.744 de matrículas)<sup>53</sup>. Essa situação se mantém até 2009. Em 2010, o número de matrículas no Censo passa a ser apresentado apenas por “ano”. De todo modo, o número de crianças que estavam matriculadas no primeiro ano/série do Ensino Fundamental em 2006 foi de 5.939.736. Cinco anos depois, estavam matriculados 65,8% dos estudantes no ano adequado; e, ao final do Ensino Fundamental estavam matriculados no ano adequado 49,7% daqueles que estavam no primeiro ano em 2006.

**TABELA 14** – Escala longitudinal – Matrículas 6º. ano 2011 – 9º. 2014

	2011		2014	
	6º – EF	%	9º – EF	%
<b>Brasil</b>	3.910.955	100,0	2.951.312	-24,5
<b>Município</b>	72	100,0	39	-45,8

Fonte: Censo Escolar – 2011, 2014 – INEP/MEC

Construímos tabela similar a Tabela 12, sobre o fluxo de estudantes ao longo do Ensino Fundamental, para as matrículas urbanas no município. Os dados da tabela 13 revelam algumas peculiaridades que destoam do padrão geral encontrado nas matrículas nacionais.

A primeira disparidade marcante é a evolução sem sobressalto das matrículas nos Anos Iniciais. O acréscimo de quatro matrículas entre o 1º e o 5º anos pode representar reprovações baixas nesse período ou até uma transição entre estudantes de outros municípios. A segunda diferença é a de matrículas totais nos Anos Iniciais ser menor do que a dos Anos Finais. Há uma explicação relativamente simples para esse fato: na zona rural do município, há uma escola com Ensino Fundamental completo e outras duas escolas que atendem apenas os Anos Iniciais. Com isso, há uma demanda por vagas nos Anos Finais que não é atendida na zona rural e pressiona as escolas urbanas a partir do 6º ano. A terceira diferença é a que mais chama a atenção: há formação de apenas um pico de matrículas, no 6º ano do Ensino Fundamental.

<sup>53</sup> Conforme o Censo Escolar, 2006.

**TABELA 15** – Matrículas por ano do ensino fundamental urbano– Município – 2010-2018

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2010	53	47	37	44	51	90	98	84	60
2011	37	56	50	36	54	72	101	67	65
2012	44	44	55	55	40	81	74	85	61
2013	46	50	50	57	61	78	57	67	59
2014	38	52	62	53	57	95	70	70	39
2015	50	44	55	64	53	95	71	50	56
2016	55	52	50	50	58	96	62	61	49
2017	43	49	54	49	51	103	70	60	50
2018	33	68	60	55	48	93	66	57	52

Fonte: Censo Escolar 2010-2018 – INEP/MEC

Há um crescimento de 66% de matrículas entre o 5º e o 6º ano que não se explica somente pela migração de estudantes da zona rural para urbana. Em 2017 as escolas do campo tinham 80 matrículas nos Anos Iniciais e 56 matrículas nos Anos Finais. Eram 24 estudantes que potencialmente sairiam das escolas do campo e poderiam migrar para as escolas urbanas, ou para a escola do campo com Ensino Fundamental completo. Isso representaria até 63% do pico de matrículas. Ainda assim, teríamos uma elevação de 24,6% nesse ano escolar em relação ao 5º ano. O gráfico abaixo ilustra o pico considerando a ponderação integral, ou seja, como se todos os estudantes da zona rural tivessem sido matriculados nas escolas urbanas.

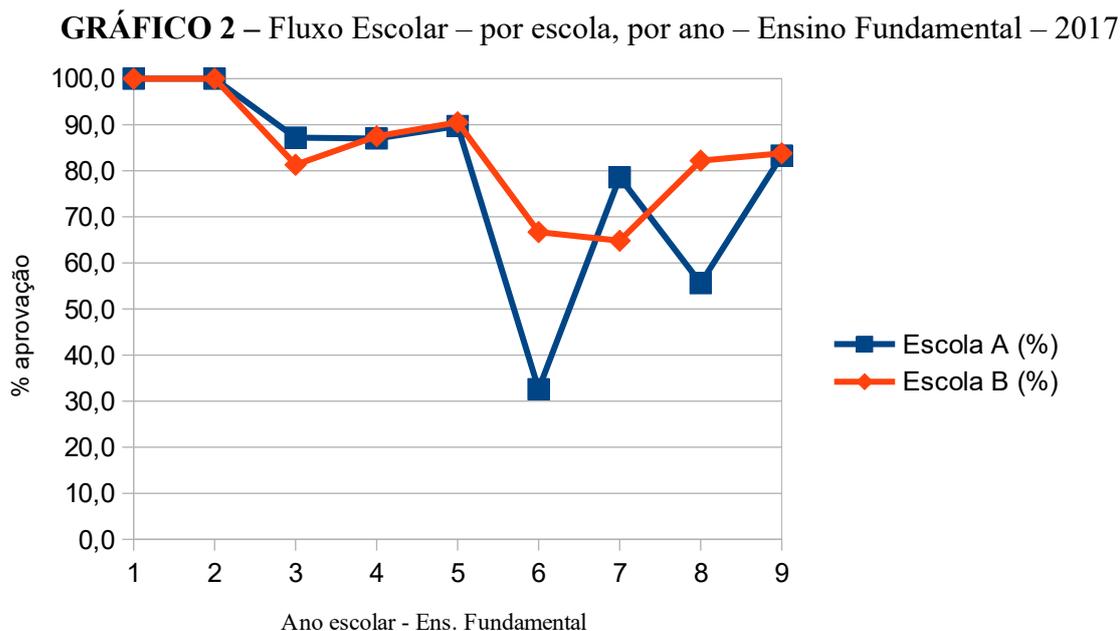
Mesmo com uma exagerada ponderação, essa imagem evidencia um pico de matrículas no 6º ano do Ensino Fundamental. Combinada com os dados de fluxo escolar (aprovação de estudantes por ano escolar), essa ilustração revela uma barreira à progressão dos estudantes ao longo da etapa.

**TABELA 16** – Fluxo escolar - % de aprovação por ano – 2017

	Escola A (%)	Escola B (%)
1	100,0	100,0
2	100,0	100,0
3	87,2	81,3
4	87,0	87,5
5	89,7	90,5
6	32,6	66,7
7	78,6	64,8
8	55,6	82,2
9	83,3	83,8
<i>Média</i>	<i>55,0</i>	<i>73,0</i>

Fonte: IDEB, 2017 – INEP/MEC

O gráfico 2, cujos dados foram compilados pelo portal [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br), aponta para um índice de aprovação relativamente baixo no 6º ano do Ensino Fundamental em ambas as escolas urbanas do município. Na escola A esse índice chega a menos de um terço dos estudantes matriculados. Mesmo na escola B, que tem mais do que o dobro de aprovados, um terço dos estudantes desse ano não progrediram para o ano seguinte.



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados disponibilizados no Site [www.QEDu.org.br](http://www.QEDu.org.br). Acesso em janeiro de 2020.

As políticas de fluxo escolar diferenciadas mostram seu efeito nos anos seguintes. Na escola “A” o índice de aprovação no 7º ano é comparativamente elevado, chegando a quase quatro quintos dos estudantes promovidos (78,6%), mas cai novamente no ano seguinte (8º), quando atinge 55,6% dos estudantes. Já na escola “B”, o índice de aprovação permanece rebaixado no 7º (64,8%), só se elevando no 8º ano do Ensino Fundamental, quando supera os 80% de aprovação.

A política de “pendência” por área de conhecimento na escola “B” permite a aprovação de estudantes com fragilidade em alguma área do conhecimento. Com isso, o “vale” de aprovação, que corresponde ao “pico” de reprovações se alonga por dois anos, mas com menor profundidade do que na escola que não conta com essa alternativa aos estudantes.

### **Professores no Brasil e no Rio Grande do Sul**

A educação básica no Brasil contava, em 2018<sup>54</sup>, com 2.226.423 professores, sendo 1.780.000 (79,9%), mulheres e 446.423 homens (20,1%). Desses, 1.400.716 trabalhavam no Ensino Fundamental. Do total de professores brasileiro, 79,9% tinham concluído ao menos o Ensino Superior; e 36,9% concluíram também ao menos um curso de pós-graduação. No Ensino Fundamental, os docentes com formação superior eram 1.153.349 (82,3%). No Estado do Rio Grande do Sul, 82,1% dos professores da educação básica tinha curso superior completo; e 45,7% dos docentes tinham concluído também alguma pós-graduação.

O conjunto de professores da educação básica do país foram recentemente (ao menos entre 1995 e 2016) alvo de uma série de preocupações políticas que culminaram com um diagnóstico relevante sobre as condições de trabalho e a atratividade da carreira. Entre outras medidas, o Brasil aprovou, em 2008, a Lei que estipulava o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei 11.738/2008). Com essa lei foram definidos índices de reajuste anual vinculado ao valor anual mínimo a ser aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também esteve vinculada a essa lei a regulação da carga horária mínima de hora atividade (trabalho feito fora de sala de aula que compreende tempo para planejamento, montagem de avaliações, reuniões pedagógicas e outros tipos de ações necessárias ao trabalho docente e escolar), nesse caso, estipulado em 33% da carga horária total de contrato.

Com essas medidas buscou-se equiparar a atratividade das carreiras do magistério com outras que também exigiam nível superior. Os dados da PNAD Contínua de 2018, compilados no Anuário da Educação Brasileira (2019), indicam melhora entre 2012 e 2018, quando a média salarial dos profissionais do magistério passou de 60,8% da média dos outros profissionais de nível superior, para 69,8%, em 2018. Ainda assim, mantinha-se como a mais baixa entre os profissionais de nível superior e, abaixo da metade da média dos profissionais de saúde.

No Estado do Rio Grande do Sul, há agravantes em relação a situação dos profissionais do magistério estadual. Desde meados de 2015 os professores vinculados à rede estadual não recebem seus salários em dia. A medida de contenção fiscal chamada

---

<sup>54</sup> Dados compilados no Anuário da Educação Brasileira, 2019, a partir dos microdados do Censo Escolar.

“parcelamento dos salários” foi implantada como forma de amenizar a crise fiscal do governo local. Com isso, professores que recebiam seus proventos no último dia útil do mês, passaram a receber em parcelas, conforme a arrecadação do estado naquele momento. Com isso, em alguns meses, os docentes receberam seus salários com quase um mês de atraso, com as consequências para a economia doméstica que variam de caso a caso. Desde aquele ano, o Estado atrasa também o pagamento do 13º. salário, que pode ser recebido na data correta via empréstimo junto ao banco público ou, com atraso, em parcelas mensais.

Além disso, o Estado não paga o piso salarial conforme regulado pela Lei nacional de 2008. Com isso, trata o valor definido anualmente pelo Governo Federal como salário integral dos professores, sem o acréscimo dos benefícios da carreira pública. Ainda assim, desde 2019, mais da metade das matrículas do magistério estadual recebiam uma parcela completa aos vencimentos para não receber menos do que o piso estipulado por lei. Esses professores são os únicos que tem garantia de reajuste salarial anual, uma vez que aqueles que recebem acima do piso tem seus vencimentos estagnados desde 2014.

A outra dimensão relevante da lei do Piso é a garantia de um terço da jornada de trabalho fora da sala de aula. Essa norma também não vem sendo cumprida. Na escola estadual onde realizamos a pesquisa, as professoras dos anos finais tinham um turno por semana para esse fim, o que representava 20% da carga horária contratada. Já as professoras dos anos iniciais não tinham nem esse turno, precisando justificar eventuais ausências com atestado médico. Nesses casos, a ausência de uma profissional culminava com a substituição por uma das vice-diretoras ou cancelamento da aula.

### **3.3.3 Breves notas sobre o contexto de trabalho nas escolas**

Essas informações do Censo Escolar dão a dimensão da capacidade de atendimento de ensino nas escolas. No entanto, há uma limitação da força de trabalho escolar captada por essa pesquisa. Uma escola com biblioteca não necessariamente é uma escola onde a biblioteca está à disposição dos professores e estudantes. É necessário ter um profissional que abra, organize e gerencie a entrada e saída de pessoas e materiais nesse espaço. O mesmo vale para laboratórios, refeitórios, auditórios, quadras e outros espaços existentes numa escola.

Na escola estadual, que funciona em três turnos diários, duas professoras de Anos Finais e Ensino Médio tinham cedência de 10 horas por semana cada uma para manter a

biblioteca em funcionamento em 2017. No ano seguinte uma delas se aposentou e não houve substituição.

A biblioteca é mantida hoje pela professora que tem apresentado projetos junto a entidades e empresas para arrecadar recursos para aquisição de novos livros, como forma de manter o acervo minimamente atualizado. Essa mesma professora fez também uma argumentação junto ao Círculo de Pais e Mestres para que esse órgão contribuísse com a troca do piso de madeira que estava sendo devorado por cupins, que logo poderiam chegar nos livros, revistas e mapas.

O refeitório da mesma escola contava naquele ano de 2017 com duas servidoras que preparavam a merenda escolar em três turnos. Nos dois anos seguintes ambas se aposentaram. Não houve substituição. A diretora da mesma escola, após a aposentadoria da primeira merendeira passou a apoiar a organização das refeições nos três turnos. Depois que a segunda merendeira saiu ela assumiu essa tarefa. No ano em que o refeitório ficou sem profissional, o estado acatou tardiamente a solicitação da escola e enviou uma convocação para contrato por tempo delimitado para uma substituta que trabalharia por menos de um mês na função.

Por dois anos seguidos, a vaga de uma professora aposentada foi substituída por docente com contrato temporário. A destinação dessa vaga só se deu 2 meses após o início das aulas, depois de intensa negociação com a mantenedora que pressionava para o professor de música, originalmente contratado para os Anos Iniciais, mas que há 25 anos também coordena a partir das aulas de música na escola o principal projeto cultural do município, fosse inserido na turma das crianças. Nesse período, para que a turma não ficasse sem atividades, a orientadora educacional assumiu a turma. Para 2020, com a aposentadoria prevista de mais duas professoras serão 3 turmas sem professor responsável.

Ambas as escolas possuem laboratório de informática. Mas, não há técnico de manutenção sequer terceirizado para realizar as atualizações necessárias em nenhuma delas. Uma das escolas tem um qualificado laboratório de ciências e na outra, esse espaço também existe, mas é criticado pela professora da área pelas suas instalações. Esses locais funcionam com os materiais trazidos pelas próprias docentes da área. Há poucos e insuficientes materiais disponibilizados pelas mantenedoras. Internamente, esses espaços concorrem com todas as urgências escolares pelos recursos descentralizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

A disponibilidade de pessoal de limpeza, de monitores de pátio, de equipe de manutenção da estrutura física é igualmente vital para o bom funcionamento das escolas. Durante o período da investigação, o pesquisador teve a oportunidade de presenciar em alguns momentos a rotina de algumas escolas privadas da cidade média mais próxima do município e o contraste de suporte de pessoal é marcante.

Entre as próprias escolas públicas já existe um contraste significativo. A crise fiscal e as decisões políticas tomadas nesse período impuseram ao funcionalismo gaúcho um inédito parcelamento de salários. A onda de precarização imposta aos professores repercutiu na interrupção do financiamento de programas, obras e suporte de pessoal de apoio em todo o Estado.

A escola local mantida pelo governo estadual se ressentiu particularmente nesse período. As finanças razoavelmente equilibradas no município até então têm mantido um patamar de apoio bastante razoável em comparação. Qualquer argumentação sobre desperdícios de recursos públicos na educação precisa levar em consideração elementos como os descritos acima.

A despeito dessas limitações, em ambas as escolas o espaço de trabalho dos professores mantinha-se com razoável liberdade de organização individual. Nenhum docente entrevistado manifestou cerceamento de sua liberdade de atuação em sala de aula. Essa liberdade para agir tem uma dupla face: por um lado, abre espaço para colocar em prática ações inovadoras pelos docentes, por outro, é sintomática da ausência de uma discussão sistemática sobre os projetos pedagógico das escolas e consequências de sua implantação. Numa das escolas, os docentes mencionavam que o Projeto Político-Pedagógico escolar tinha passado pela análise dos professores. Na outra instituição nem essa socialização entre professores tinha acontecido. Em ambas as instituições outros grupos constituintes da escola não tinham colaborado efetivamente com a organização e construção do documento orientador.

### **3.3.4 A *coorte* dos estudantes – identificando a presença da “ralé” nas escolas**

Após a reconstituição do quadro mais geral e em busca de compreender como se deu esse processo ao longo do Ensino Fundamental, no pequeno município selecionado, reconstituímos o histórico escolar de uma *Coorte* de estudantes ao longo desses 9 anos de

escolarização. Para termos acesso a esses jovens, selecionamos um momento de corte que permitisse ainda encontrá-los na escola. Esses estudantes deveriam estar até o oitavo ano em 2017. Retroagimos até o 1º ano ideal e definimos como linha da *Coorte* o ingresso no Ensino Fundamental em 2010.

Reconstituímos o histórico escolar de todos aqueles que ingressaram nas escolas urbanas locais nesse ano. A partir desse momento, passamos a tratar os dados referentes a trajetória escolar desses estudantes.

As informações sobre matrículas e fluxo escolar geral e local nos apontam algumas pistas sobre o quadro da escolarização. As taxas de rendimento escolar e os picos de retenção indicam que algo acontece durante a trajetória escolar que condiciona momentos de retenção relevantes no grupo de crianças e jovens atendido. Uma questão relevante que nos marcou ao analisar esses momentos de elevação da repetência no Ensino Fundamental era se eles representavam “apenas” um atraso na trajetória escolar que viabilizasse a recuperação de defasagens acumuladas na construção de conhecimentos. Ou, se esses momentos condicionam uma ruptura nessa formação, culminando com uma possível saída sem a certificação da etapa.

Uma forma de enfrentar essas questões foi a reconstrução de uma “coorte” de estudantes das escolas onde realizamos a pesquisa. Tomamos como procedimento inicial a sistematização dos documentos escolares que sintetizaram o desempenho anual de cada criança e jovem. A constituição da “coorte” foi feita a partir da seleção de uma turma de ingressantes no Ensino Fundamental.

Nas duas escolas encontramos 51 crianças com avaliações finais no 1º ano do Ensino Fundamental em 2010. O Censo Escolar daquele ano indica 53 matrículas. Possivelmente a diferença de duas matrículas seja em decorrência da data de coleta dos dados pelo MEC e transferências realizadas depois dela.

Entre esses 51 estudantes, três deles tiveram deficiências diagnosticadas em momentos distintos da trajetória estudantil, passando a ser avaliados por parecer descritivo. Um caso marcante foi de uma menina com deficiência auditiva duramente criticada no seu parecer de Educação Infantil, quando a professora inclusive chegou a recomendar que ela fosse retida naquele ano. Para fins de comparação entre “iguais”, esses estudantes não foram contabilizados na *Coorte*. Com isso, chegamos ao número de 48 estudantes.

Desses 48, outros oito estudantes migraram das escolas locais para outras instituições de fora do município. Na pesquisa exploratória tivemos relatos de estudantes que se mudaram para Pelotas, Canguçu, Rio Grande, Porto Alegre, Caxias do Sul e São Paulo. Com isso, alcançamos em nossa Coorte 40 jovens matriculados nas duas escolas urbanas locais ainda em 2017.

A reconstituição de informações sobre essa turma foi feita a partir de documentos públicos de aprovação e reprovação de turmas e históricos escolares disponibilizados pelas direções de ambas as instituições. Conseguimos reconstituir informações sobre as avaliações escolares de 39 estudantes.

### **- Desempenho**

Esses estudantes podem ser divididos entre “aprovados”, que concluíram o Ensino Fundamental sem reprovações; ou “não-aprovados”, que tiveram ao menos uma reprovação ao longo da etapa. Nesse último grupo ainda encontramos estudantes em “distorção idade-ano” – aqueles com duas ou mais reprovações.

No grupo formado, havia 11 estudantes “aprovados” e 28 “não-aprovados”. Entre esses 28 “não-aprovados”, oito encontravam-se em “distorção idade-ano”. Esse percentual (21%) de estudantes da “coorte” em distorção idade-ano é particularmente preocupante. Alguns desses jovens estavam há quatro anos no mesmo ano escolar indicando um abandono da escola, ainda que mantivessem a matrícula ativa.

### **- Cor/Etnia**

Alguns indicadores chamam a atenção na constituição desse grupo. Entre os estudantes “aprovados” dez eram são brancos e uma é negra<sup>55</sup>. Entre os “não-aprovados”, quinze eram brancos, cinco pardos e oito negros. Entre os estudantes que se encontravam em distorção idade-ano, quatro eram brancos, um pardo e três negros.

---

55 A classificação foi feita pelo pesquisador a partir de orientação para realizar a classificação étnica de normativas constituídas para subsidiar as Comissões de Verificação de Candidatos em seleções públicas para (a) ingresso no ensino superior, como a Decisão 217/2017, do Conselho Universitário da UFRGS; e (b) seleção para o serviço público, como a Nota Técnica 01/2016, do Ministério Público da Bahia. Ambas as normativas citadas orientam as Comissões de Verificação a pautarem-se por critérios fenotípicos. A Decisão da UFRGS indica que “além da cor da pele, serão consideradas outras características fenotípicas, tais como tipo do cabelo, formato do nariz e lábios” (Art. 7º.- B).

### - Escolaridade dos pais

Entre os “aprovados”, duas mães e um pai tinham o Ensino Superior completo. Esses foram os únicos pais nessa condição em toda coorte. Entre as outras oito famílias de estudantes “aprovados”, três mães tinham o Ensino Médio completo, uma o Ensino Fundamental completo e quatro não tinham concluído essa etapa. Nenhum pai tinha concluído o Ensino Superior; sete possuíam Ensino Médio e quatro não concluíram o Ensino Fundamental.

Comparativamente, entre os “não-aprovados”, nenhum pai ou mãe tinha Ensino Superior; sete mães concluíram o Ensino Médio, duas o Ensino Fundamental, doze não concluíram esta primeira etapa de ensino e duas eram analfabetas. Entre os pais, quatro concluíram o Ensino Médio, oito concluíram o Ensino Fundamental. Outros doze não concluíram o Ensino Fundamental.

A maior parte dos pais dos jovens foram escolarizados entre na década de 1980 e 1990. Apenas duas mães não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Mesmo assim, 24 pais e mães não concluíram sequer o Ensino Fundamental. Esse dado, associado à alta taxa de distorção idade-ano entre os estudantes da “coorte” nos aponta para a possibilidade efetiva de os estudantes que hoje se encontram fora da idade ideal de escolarização não terminem a formação fundamental, dirigindo-se, desde já para empregos e funções bastante precários. Ouvimos, inclusive, algumas histórias sobre a dificuldade de acesso e imposições familiares para que deixassem a escola para contribuir com o sustento de casa.

Por outro lado, um caso específico chamou a atenção por se tratar da mãe de uma das estudantes multi-repetentes. Em uma conversa sobre as dificuldades da menina, ela fazia um paralelo com a própria história, afirmando insistir com a filha para não deixar a escola. Mencionava ter sido tirada da escola aos doze anos pelo pai para trabalhar na casa de uma família e assim contribuir no sustento da casa. Desde que a filha completou essa mesma idade, ela deixou de dar qualquer suporte aos estudos e passou a se ausentar das atividades comunitárias realizadas pela escola. Disse entender que a partir dali ela “*já era grande, não precisava mais de acompanhamento*”. Desde então a menina acumulou três reprovações no 6º ano.

### - Profissão dos pais

De um modo geral, as profissões dos pais e mães variaram pouco no grupo de estudantes. Uma mãe era professora, outra nutricionista e um pai, funcionário público. Esses eram os pais com profissões que passavam pela qualificação de nível superior. Os demais distribuíam-se entre agricultores (9), comerciantes (4), safrista (4), “do lar” (4), mecânicos (4), empregada doméstica (2), cabeleireira (1), motorista (1), vigilante (1), operador de terraplanagem (1), operador de caldeira (1). A ‘profissão’ que mais apareceu, no entanto, foi a de “serviços gerais”, popularmente conhecido como ‘faz tudo’ (8).

Na categoria “serviços gerais” encontramos serventes de pedreiros, cortadores de grama, assessores de mecânicos, limpadores de terrenos e fossas, podadores de árvores frutíferas, catadores de materiais recicláveis, diaristas. São pessoas que buscam serviços no dia a dia que lhes possibilite o sustento familiar. A imprevisibilidade do ganho que custeie os próximos dias os mantém na linha de subsistência permanentemente. Assim como os “safristas”, os que se identificam como prestadores de “serviços gerais” são trabalhadores contratados formalmente por um período que varia entre dois a quatro meses por ano para atividades nos pomares (geralmente sem qualquer direito trabalhista) ou nas fábricas de beneficiamento de frutas (com contrato de trabalho por tempo determinado). A relação de trabalho nessas fábricas garante o sustento por um curto período durante o ano e joga todos esses trabalhadores na informalidade no restante do tempo. A impossibilidade de conversão do parco capital cultural para outra atividade permanente mantém esses trabalhadores em subempregos enquanto aguardam a próxima safra.

Ao menos cinco estudantes dessa “coorte” já apoiavam seus pais nesses trabalhos indicados como “serviços gerais”. Um dos meninos, inclusive, falava com orgulho do que sabia fazer e de como se sentia bem no trabalho. Esse menino também acumulava reprovações em série e ao mencionar o desagrado com a escola falava que só não saia pela obrigatoriedade da matrícula.

Esse breve exercício de sintetizar informações sobre estudantes que ingressaram nas escolas juntos e suas famílias revela trajetórias marcadas por peculiaridades que conduziram a continuidades e descontinuidades nesse processo. Grande parte das informações que constituíram esses dados foi buscada nos encontros escolares que envolviam a comunidade, quando tivemos a oportunidade de conversar com os familiares desses jovens; nas conversas e entrevistas com os professores; nas entrevistas exploratórias com alguns familiares e com os

próprios jovens; nos históricos e fichas a que tivemos acesso; e, inclusive, nas redes sociais em que os estudantes estavam inscritos.

É pertinente observar que no processo de formação escolar pouco mais de um terço dos jovens passaram pelo Ensino Fundamental sem ser retido em algum ano escolar. Nesse grupo dos estudantes sem repetência esse indicador de ‘sucesso’ esteve representado por uma cor de pele: dez em onze estudantes são brancos. O baixo capital cultural geral das famílias pode condicionar o alto percentual de estudantes com alguma repetência. Entre os estudantes que se destacaram positivamente, apenas duas famílias não tinham pai ou mãe com Ensino Médio completo. Para compreender esses dois casos o apoio etnográfico foi relevante para captar dinâmicas familiares de forte incentivo aos filhos, seja pelo cuidado e afeto com a menina da casa associado ao trabalho duradouro no cuidado de uma chácara de uma família urbana; ou pela combinação de trabalho árduo numa das fábricas com religiosidade extrema que impunha a todos os seus membros uma rotina de retidão e cumprimento das responsabilidades, no caso do menino. A presença de pai e mãe em casa também foi uma constante nas famílias dos estudantes que passaram ‘ilesos’ pelo Ensino Fundamental. Das 27 famílias dos estudantes com ao menos uma reprovação, 13 não tinham nenhum adulto sequer com o Ensino Fundamental completo; nove famílias tinham pelo menos um adulto com Ensino Médio. Em três dessas famílias, os pais não viviam juntos há alguns anos.

A combinação de baixo capital cultural e trabalho precário são indicadores da classe social que se encontra abaixo da linha de cidadania pela teoria de Jessé Souza. A fragmentação precoce das famílias não é uma regra para identificar essa classe, mas contribui para a fragilização do suporte afetivo necessário à constituição das disposições pré-requeridas pela escola. Identificamos em observações e conversas com pais e estudantes que essa fragilização se dava menos pela falta de carinho, preocupação e cuidado com os filhos do que pela absoluta falta de tempo para a única adulta da casa se dedicar ao acompanhamento das rotinas escolares. Numa das conversas com uma dessas mães, esta relatou a preocupação com a filha que cursava pelo terceiro ano consecutivo o mesmo ano escolar (o 6º). Perguntava angustiada por que não faziam um trabalho para ver o que acontecia para explicar o não aprendizado da filha em relação ao que os professores exigiam.

Esse exercício foi pertinente para marcar sucintamente “qual desigualdade” os professores *herdam* da comunidade onde as escolas se inserem. De modo pontual foi possível identificar a presença da “ralé” de Souza (2011) entre os estudantes da coorte. Se a reprovação

escolar não é m indicador que possa ser utilizado para definir classe social, os capitais sociais e as formas de acesso a eles, sim. A baixa escolaridade (ensino fundamental incompleto), associado ao trabalho precário, informal e de baixa remuneração, associados a indisposição à escolarização contribuem para afirmar a presença da “ralé” entre os estudantes do grupo. Por outro lado, também encontramos na *coorte* filhos de pessoas com ensino superior – numa escala reduzida – e bem estabelecidas profissionalmente. Essa *herança* desigual de capitais e disposições sociais é mediada pelos professores em sala de aula e nos demais espaços escolares todos os dias.

Conhecer um pouco mais sobre quem são, o que pensam e como agem esses profissionais diante das desigualdades sociais torna-se relevante para compreendermos os limites e as possibilidades que encontram no seu dia a dia de trabalho.

No presente capítulo reconstituímos o quadro que conforma os processos escolares na modernidade periférica, desdobrando-se num sistema educacional desigual. Situamos também o contexto educacional no município onde realizamos a pesquisa, apontando aspectos relevantes sobre o trabalho nas escolas locais. Ainda propusemos a constituição de uma *coorte* de estudantes que evidenciam condições objetivas desiguais de vida e suporte à escolarização entre os jovens. No próximo capítulo apresentamos brevemente o perfil dos professores entrevistados, situando-os nas perspectivas consolidadas a partir da análise teórica e empírica sobre a função escolar. A partir dessas perspectivas, situamos os grupos formados em relação ao trabalho docente, aos limites e às possibilidades de desenvolvimento estudantil e ao impacto das diferenciações e desigualdades na escola.

## 4. Os professores diante das desigualdades escolares e sociais

Ao longo da nossa pesquisa entrevistamos professores de escolas públicas de duas redes de ensino, num pequeno município gaúcho. Antes de proceder a análise das entrevistas apresentamos de modo sucinto cada um dos docentes que entrevistamos. Todos estão aqui identificados com um nome fictício. Ainda consideramos relevante apontar que há uma inspiração nos trabalhos de Bernard Lahire que entendemos por bem deixar explícita.

### 4.1 Quem são os professores entrevistados?

Os professores são apresentados aqui com uma identificação fictícia, idade, local de residência; informações sobre filiação; experiências marcantes na trajetória estudantil e profissional; e informações atuais sobre o trabalho.

*Fátima*, tem entre 40 e 49 anos, é filha de pais alfabetizados, mas que não concluíram o antigo ensino primário. O casal sustentava a família no interior do município vizinho a partir da produção rural em pequena escola e de um pequeno comércio.

A professora relatou um grande incentivo por parte da mãe para que estudasse. Depois de concluir os anos iniciais na escola do campo, foi estudar numa escola religiosa. Especialmente esse período, que se iniciou nos anos finais do então 1º. grau, atual ensino fundamental é relatado como um período de bastante dificuldade para a família e para sua própria adaptação. No antigo 2º. grau cursou o magistério, o que lhe permitiu ingressar na docência. É marcante em seu relato a superação das dificuldades para conseguir estudar e, já trabalhando, realizar o curso superior em Pedagogia, numa iniciativa da UFPel para formar professores em serviço em convênio com as prefeituras da região.

Fátima é docente há 25 anos, sendo que há 18 trabalha na mesma escola. Atende duas turmas por ano, num total inferior a 35 estudantes. Nas horas vagas auxilia o esposo num pequeno empreendimento familiar.

Anete, tem entre 50 e 59 anos, reside na cidade vizinha ao município da escola e viaja de ônibus diariamente por até uma hora para chegar à escola. Voltou a estudar depois dos 40

anos, cursando Pedagogia. No período da faculdade trabalhou voluntariamente num projeto de alfabetização e depois assumiu um contrato temporário junto à prefeitura de uma cidade vizinha. Realizou também uma especialização. Estava na escola há 7 anos.

Seu pai trabalhava na agricultura até a família se mudar para perto da zona urbana, para facilitar o acesso dos filhos à escola. A mãe era professora da escola multisseriada da comunidade rural. Depois da mudança, o pai passou a trabalhar com serviços gerais e a mãe não trabalhou mais na docência. Apesar de não ser escolarizado, ela relata que seu pai era muito inteligente e bastante prático. Já a mãe tinha concluído o ensino fundamental, mas não possuía o magistério.

Da sua trajetória escolar, ela relata um envolvimento muito grande com a primeira professora, que “*era muito carismática*”. Em geral, ela relatou não ter tido grandes problemas na escola, não tendo enfrentado nem dificuldades materiais, nem de aprendizado.

Luiz Alberto, tem entre 50 e 59 anos, mora na cidade vizinha e passa mais de uma hora diariamente no ônibus até chegar à escola. Sua mãe completou o ensino médio e trabalhava em casa. Seu pai foi professor, tendo cursado especialização, tendo como marcas pessoais a austeridade e o rigor no trato e nas cobranças em casa.

Ele frequentou o ensino fundamental numa tradicional escola privada da cidade onde reside e o ensino médio foi realizado numa escola de ensino técnico. Fez a formação superior após o ensino médio. Relata que a cobrança paterna e da época em que estudou na escola privada tem influência sobre o modo de entender a docência hoje, cobrando responsabilidade e disciplina dos estudantes. Atualmente trabalha em três locais de duas cidades diferentes. Ao todo são mais de 50 horas semanais, atendendo 12 turmas, num total de 240 estudantes.

Paulinho, tem entre 50 e 59 anos, reside próximo a uma das escolas. É filho de um casal de agricultores. Seus pais nunca estudaram. A mãe sempre incentivou os filhos a estudar. Quando ele tinha 15 anos de idade, a família se mudou para uma propriedade rural próxima à antiga vila, para ficar mais perto da escola, facilitando o acesso da irmã à instituição. Como filho mais velho, ele se beneficiou menos da mudança da família. Até aquela data percorria o trajeto de aproximadamente 8 km entre a casa e a escola de bicicleta. Depois de concluir o ensino fundamental, trabalhou na propriedade da família por três anos até servir ao exército. Depois desse período, fez técnico em contabilidade na cidade vizinha e trabalhou mais três

anos. Voltou aos estudos para fazer faculdade e, desde que concluiu o curso, trabalha na docência. Ele relata que essas interrupções nos estudos serviram para ele se “capitalizar” para depois voltar aos estudos.

O professor trabalha há 28 anos na docência, com contrato efetivo de 20 horas semanais. No turno em que não está na escola, ele trabalha em outro setor. Como professor de área, ele trabalha nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, acompanhando mais de 90 estudantes no ano de 2017.

Patrícia, tem entre 50 e 59 anos, residente no município. Seus pais concluíram o antigo ensino primário e não tiveram oportunidades de continuar estudando. Trabalhavam na propriedade rural da família e, depois de nascerem os filhos adquiriram um pequeno comércio na cidade para facilitar os estudos deles.

A professora comentou que sempre teve muita facilidade na educação básica. Mesmo não estudando fora da aula tinha bastante facilidade para aprender os conteúdos escolares. Ainda durante o antigo Segundo Grau assumiu como professora numa escola de Anos Iniciais. Esse trabalho a fez optar por cursar o ensino superior à noite, numa cidade vizinha ao município. A precariedade da estrada nessa época dificultava o deslocamento, fazendo da experiência do ensino superior uma “epopeia”, conforme a professora.

Depois de mais de 20 anos de trabalho em sala de aula, a professora está há 22 numa função de apoio. Nos últimos anos, em função do atraso das contratações de professores pela mantenedora, ela tem assumido com frequência a sala de aula, especialmente nas turmas de anos iniciais. Na sua função atual ela acompanha indiretamente aproximadamente 400 estudantes por ano. Quando assume a sala de aula, são em média, 25 estudantes.

Ivana, tem entre 50 e 59 anos, mora no município. Seus pais eram agricultores. O pai estudou até a 5ª. série. Não pode continuar os estudos em função da demanda por trabalho na propriedade familiar. A mãe estudou até a 3ª. série. Parou de estudar para ajudar nos afazeres domésticos, que incluía o cuidado dos irmãos menores.

A professora comenta que seus pais incentivaram bastante seus estudos, possibilitando que realizasse curso técnico numa cidade vizinha. Comenta que cada etapa de estudo ajudou a suprir uma lacuna na sua formação. O último curso realizado foi uma especialização.

Atualmente trabalha com 4 turmas do Ensino Fundamental, sendo responsável por 90 estudantes no ano.

Adriana, tem entre 40 e 49 anos, mora no município. Seus pais eram agricultores e tiveram pouco estudo, não concluindo o antigo Primeiro Grau. A professora comenta que sempre foi muito incentivada a estudar pela mãe. Comenta que tinha dificuldades significativas numa das disciplinas escolares, o que fazia a família contratar uma professora para ajudar nas tarefas extraclasse. Dessa experiência ela relata com orgulho o esforço para superar as próprias limitações. Atualmente, Adriana trabalha em dois turnos na escola, sendo responsável por 85 estudantes no ano.

Luana, entre 50 e 59 anos, reside na cidade da escola. Seus pais concluíram o antigo primário. Ambos trabalharam como agricultores numa pequena propriedade rural. O incentivo ao estudo por parte de seu pai é destacado pela professora.

Desde muito cedo, ele incentivava a educação na zona rural. Esse envolvimento marcou a professora. Relata uma grande admiração pelos exemplos de superação e de dedicação aos filhos. Compara com o descaso que percebe entre as famílias dos estudantes que mais dão trabalho na escola atual. A professora fez magistério, curso que lhe permitiu trabalhar em escolas do campo de Anos Iniciais e, cursou o ensino superior na universidade federal mais próxima, no curso de formação de professores em serviço. Trabalha na docência há 22 anos, sendo os últimos 19 na escola atual. Em mais de uma oportunidade trabalhou na gestão escolar.

Lucia, entre 30 e 39 anos, reside na cidade da escola. Seus pais não concluíram o ensino fundamental, tendo o pai apenas três anos de escolaridade e a mãe, cinco. Trabalharam como agricultores e no comércio na cidade vizinha.

A professora relata um incentivo grande por parte da mãe para estudar. Realizou parte dos estudos na cidade vizinha e, já atuando na docência em razão do curso de magistério, fez o curso de formação de professores em serviço da UFPel, habilitando-se para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental e até mesmo no ensino médio. Trabalha como professora há 20 anos, sendo 16 desses nos anos finais do ensino fundamental. Atualmente está em duas escolas.

Ieda tem entre 60 e 65 anos, reside na cidade vizinha, deslocando-se por mais de uma hora de ônibus todos os dias para chegar à escola. Seus pais residiam na zona rural do município, trabalhando como agricultores. O pai também trabalhava como professor.

Esse fato a fez começar a estudar muito cedo, dois anos antes da idade indicada para a época. Ela indica que a imaturidade a fez reprovar numa das séries durante o ensino fundamental. Seguiu estudando até concluir o curso de magistério. Realizou dupla formação no ensino superior e concluiu uma pós-graduação. Hoje trabalha com os anos finais do ensino fundamental em duas escolas, de duas cidades diferentes. Trabalha em escolas há 8 anos, e nos últimos na instituição atual. Atende 10 turmas que somam quase 200 estudantes.

Durval tem entre 30 e 39 anos, reside no município. Não tem contato com o pai. Sua mãe concluiu o Ensino Médio e foi funcionária pública e teve uma pequena empresa. Conforme o professor, o grande legado de sua mãe foi a insistência para que ele estudasse. Começou a trabalhar após a conclusão da graduação. Fez também duas especializações ligadas à área de ensino. Relatou ao longo da entrevista uma experiência marcante de trabalho no ensino noturno numa escola da periferia de outro município, com um trabalho de acolhida e empatia com jovens marginalizados.

Maria tem entre 50 e 59 anos, reside no município da escola. É filha de pais alfabetizados. Seu pai concluiu a 3ª. série e sua mãe a 4ª. O casal sustentava a família no interior do município a partir do trabalho numa pequena propriedade familiar agrícola. A professora relatou um grande incentivo por parte da mãe para que estudasse. Concluiu os anos iniciais na escola do campo. Após essa formação inicial, concluiu as outras etapas através de supletivos. Durante o período em que estudava para o supletivo do ensino médio, a professora já trabalhava na escola rural próxima a residência da família. Sobre essa experiência precoce na docência ela comenta que recebia do setor responsável da prefeitura as orientações e materiais para as aulas. Ao final do ano, as crianças sob sua responsabilidade eram avaliadas através de uma prova externa, aplicada por órgão da prefeitura.

Fez a habilitação para trabalhar com os anos iniciais no início da década de 1990, num convênio que envolveu a universidade comunitária mais próxima e as prefeituras vizinhas. Poucos anos depois, fez o curso superior que a habilitou para a disciplina que trabalha atualmente, no Programa de Formação de Professores em Serviço da Universidade Federal

mais próxima. Poucos anos depois da graduação, a professora ainda cursou uma especialização sobre o ensino na área.

De acordo com a professora, a marca dessa trajetória como docente é o bom relacionamento com os alunos. Ela diz que toda essa experiência ajudou a entender o papel da docência: indica que mesmo cercada de boas intenções é possível prejudicar um estudante. O caminho para acertar mais é estudar, querer saber mais para qualificar a forma de agir.

Maria trabalha como docente há 39 anos, sendo que há 22 trabalha na mesma escola. Atualmente tem um contrato de trabalho de 20 horas, sendo 16 delas cumpridas em sala de aula, atendendo 93 estudantes nesse ano. Também tem levado adiante com a ajuda dos filhos o trabalho em outro setor.

Neuza tem entre 20 e 29 anos, reside na cidade vizinha e percorre o trajeto até a escola todos os dias de ônibus, levando mais de uma hora em cada sentido. Sua mãe possui curso superior e trabalha numa escola. Seu pai não concluiu o ensino fundamental e trabalha como motorista.

Em função do trabalho da mãe, ela relata que cresceu dentro de escolas. Realizou a educação infantil, teve episódios de bastante dificuldade numa disciplina do ensino fundamental, quase repetindo de ano. Isso a fez mudar de escola e ir concluir a formação básica na instituição onde a mãe trabalhava. O envolvimento nas atividades da mãe a fez se encontrar no curso de magistério e desejar cursar Pedagogia. Recentemente assumiu um cargo de apoio à gestão escolar, dobrando a carga horária na escola. É professora há quatro anos, sendo 3 na escola atual. Trabalha com uma turma de anos iniciais, com 11 estudantes, e num cargo no apoio a gestão, onde tem acesso a todos os professores e estudantes da instituição.

Terezinha tem entre 30 e 39 anos, reside no município. Seus pais concluíram o ensino superior e dão aula em outra escola local. Por muitos anos eles residiram na zona rural, sediando na própria casa uma escola do campo. Assim, ela e sua irmã se “criaram dentro da escola”, o que condicionou suas escolhas profissionais.

A professora relata que teve dificuldades na escola na transição para a adolescência, tendo reprovado um ano no ensino fundamental. Indica que o tempo em que morava na zona rural lhe ensinou muito sobre as possibilidades da escola ser um espaço comunitário e não

apenas de passagem. Conforme seu relato ela guarda boas memórias e grandes amizades daquela época.

Para realizar o magistério morou com uma tia numa cidade vizinha. Relata que também teve dificuldades de relacionamento com a professora responsável pelo acompanhamento de estágio e, só não desistiu porque teve incentivo da família. Depois de superada essas dificuldades, menciona que teve o trabalho elogiado tanto na escola do estágio como pela própria professora.

Cursou o ensino superior na universidade privada mais próxima e fez duas especializações. É professora há 14 anos e nos últimos dez trabalha na escola atual. Relata com entusiasmo seu envolvimento em projetos educacionais, culturais e de formação continuada, em especial o PNAIC que, conforme ela, foi muito importante na formação das professoras dos anos iniciais.

Odir tem entre 20 e 29 anos, e reside na cidade vizinha. Seus pais trabalhavam como agricultores até decidirem deixar o campo e abrir um comércio na atual zona urbana do município, como forma de facilitar o acesso dos filhos à escola. Ambos tiveram pouca escolarização, tendo parado de estudar antes de concluírem os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o professor, eles relatam as grandes dificuldades pelas quais passaram, não tendo roupas para ir à escola. Em mais de um momento, o docente indica que mesmo sem ter estudado, os pais sempre apoiaram e incentivaram o estudo dos filhos. Perguntavam se precisavam de apoio extra ou materiais escolares.

O relato mais marcante da sua trajetória estudantil foi o que ele chama de revolta que sentia contra a escola. O que lhe aparece hoje como um paradoxo: *“não conheço outra pessoa que tenha odiado mais a escola do que eu. E hoje sou professor – e gosto do que faço”*.

Apointa a violência e humilhação que percebia colegas seus passarem durante os anos de escola. Ofensas, broncas desmedidas, castigos na forma de avaliações sem suporte de ensino, má vontade, preconceitos. Essas marcas que por vezes sentia contra si ou contra seus colegas o fazem pensar sobre os sentidos da docência junto à juventude. O ensino superior o ajudou a construir um sentido positivo a esse sentimento ao mesmo tempo que lhe habilita para outras atividades profissionais que mantém em paralelo à docência, permitindo-lhe vislumbrar uma ação docente diferenciada daquela que viveu na sua juventude. Hoje, busca aproximações e mantém uma problematização na escola procurando superar o estilo de

trabalho de alguns colegas que lembram o modo de relacionamento que ele condenava quando era estudante.

Odir trabalha há cinco anos como professor. Trabalhou numa escola privada na cidade vizinha e em outras duas redes públicas antes de assumir o cargo na escola atual, onde está há três anos. Como professor de área, trabalha com 8 turmas dos anos finais do ensino fundamental, acompanhando mais de 120 estudantes no ano, em 20 horas de trabalho semanais.

**QUADRO 6 – Professores – Área, Formação, Tempo na docência, Estudantes e turnos**

ID	NÍVEL	ÁREA DE TRABALHO	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	ESTUDANTES/ANO	TURNOS**
Fátima	AI	Currículo	Pedagogia	25	33	M-T
Anete	AI e AF	Currículo/Apoio a gestão	Pedagogia	7	*	M-T
Paulinho	AF	C. Humanas	C. Humanas	28	90	M
Luiz Alberto	AF	Exatas	Exatas	16	240	M-T-N
Luana	AF	Currículo/C. Humanas	C. Humanas	22	90	M-T
Lucia	AF	Linguagens	Linguagens	20	400	M-T-N
Ieda	AF	C. Naturais	C. Naturais	8	200	M-T
Neuza	AI	Currículo	Pedagogia	4	11	M
Teresinha	AI	Currículo	C. Naturais	14	50	M-T
Odir	AF	Linguagens	Linguagens	5	120	M
Maria	AF	Exatas	Exatas	32	93	M-T
Ivana	AF	Linguagens	Linguagens	29	90	
Durval	AF	Linguagens/Gestão	Linguagens	13	60	T-N
Patrícia	AI e AF	Currículo/Orientação	Pedagogia	42	*	M-T
Adriana	AF	C. Naturais	C. Naturais	20	85	M-T

\* Os nomes apresentados são fictícios.

\*\* M – Manhã / T – Tarde / N – Noite

#### 4.2 Função escolar – possibilidades e limites práticos

A abordagem que permitiu reconstituir e sistematizar as perspectivas docentes sobre a função escolar esteve no centro da entrevista realizada junto ao grupo de sujeitos entrevistados. A conversa iniciou com a apresentação genérica da proposta de pesquisa,

assinatura do termo de responsabilidade e levantamento dos atributos pessoais. Entre essa parte e a pergunta narrativa, propusemos uma reflexão sobre como a trajetória e experiências escolares contribuíram para formar um sentido sobre a questão central. Em seguida, iniciamos a conversa sobre os temas escolares e educacionais perguntando de modo direto: “*para que serve a escola?*”. Nosso objetivo era entender como os professores compreendiam a instituição onde trabalhavam. A partir da resposta inicial desdobramos a questão indagando o que contribuía e o que dificultava a realização daquela função projetada pelo docente. A partir das respostas dos sujeitos consolidamos as perspectivas docentes sobre a função escolar esboçadas na hipótese, transformando-as em hipóteses de trabalho.

Essas perspectivas nos permitiram situar os sujeitos em aproximação às perspectivas em dois eixos: [a] *restrita* (que enfatiza o ensino dos conteúdos escolares em detrimento a outras dimensões do processo educativo) ou *ampla* (que reconhecendo as desigualdades entre os estudantes enfatiza a necessidade de trabalho sobre as disposições não consolidadas junto às famílias); e [b] *aberta* (que trata as trajetórias escolares como projetos de vida em construção, *a priori* indeterminados e que dependem da participação ativa dos estudantes na sua construção criativa) ou *fechada* (que entende as trajetórias escolares como pré-definidas pela instituição escolar e sistema de ensino, nesse caso, orientando à formação para a seleção de ingresso ao ensino superior). A exposição a seguir, portanto, já indica a classificação pelos tipos construídos, iniciando com os professores que situamos nas perspectivas extremas: ‘*restrita-fechada*’ e ‘*ampla-aberta*’; seguida pela ‘*ampla-fechada*’.

#### **4.2.1 Perspectiva restrita-fechada**

A professora Fátima aponta a escola como instituição “*determinante para o futuro individual*”. O sentido dessa afirmação revela-se ao longo da entrevista, quando ela associa a superação das barreiras a partir do acúmulo de conhecimento e títulos conquistados. Ela indica que a escola “*é necessária para toda a vida! É de maior importância. Sem a escola não se é nada*”.

Ela afirma que entre os fatores que mais contribuem para o cumprimento da função escolar está “*o incentivo e apoio aos estudantes – até aos desinteressados*”. Exemplifica com o caso de um estudante de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental que estava com dificuldades numa disciplina: “*parecia que ia para o provão, mas teve bastante incentivo e passou*”.

Por outro lado, aponta como elemento impeditivo à realização da função escolar as “*famílias que desincentivam, que não se preocupam, famílias que não estão nem aí [para a escola]*”. Ela menciona ter ouvido de uma mãe de estudante que sua filha “*não teria porque ir à escola, já que ela não recebe mais o Bolsa Família*”. Essa mesma mãe indicaria para a filha (12 anos de idade e aluna do 5º ano) não ir mais à escola.

Quando a professora indica frente a uma ideia de que “*sem a escola não se é nada*”, ela limita a possibilidade de “ser gente” a um grupo populacional específico, os que concluíram a escola e acessaram profissões por ela chancelada. Por certo que dificilmente isso corresponda ao que seria dito no confronto com situações concretas de pessoas que ela conhece e que estão fora dessa categoria abstrata. No entanto, o exercício de projeção sobre a escola revela os caminhos que permitem a identificação com a perspectiva “restrita” e “fechada” da função escolar. Essa interpretação é reforçada quando ela aponta o incentivo ao estudo como fator central para o cumprimento da função escolar. É a superação das avaliações de conteúdo que determinam o sucesso da escola. Quando reflete sobre as dificuldades para a cumprir seu papel social, ela identifica um fator externo à escola que atrapalha a consecução de sua tarefa social. A fragilidade do suporte familiar traz reflexos à vida escolar dos filhos que são identificadas como determinações e não como situações-limites. Ela reconhece e trabalha sobre os limites das famílias, mas aponta que isso atrapalha a escola no cumprimento de seu papel.

A professora Anete entende que a escola se destina a formar cognitivamente as crianças e jovens. Para ela a escola

[...] “serve para a formação [cognitiva], não para a educação [comportamental]. A família deixou de educar e repassou essa tarefa para a escola. Com isso, se perde muito tempo com valores, enquanto deveríamos estar focados na formação (Anete, entrevista).

Consequentemente, Anete compreende que o elemento que contribuiria para que a escola cumprisse sua função é a “*participação adequada*” das famílias. Ao identificar essa correlação entre a predisposição de alguns estudantes à escola e famílias que incentivam e se fazem presente, ela indica que “*quando a escola não precisa exercer funções que não lhe cabe*”, ela consegue progredir na formação cognitiva. Para ela a tarefa central naquele

momento seria “*reconquistar essas famílias*”. Enfatizando seu diagnóstico ela se pergunta: “*por que esse abandono intelectual dos filhos? O que está acontecendo?*”

O fator que impede a escola em efetivar sua função, portanto, é “*a necessidade de trabalhar comportamento, valores, controle de turma*”. Novamente ela utiliza uma pergunta como recurso afirmativo: “*o que faz a escola sem a ajuda da família? Torna-se impotente*”. Esse limite identificado pela professora a faz afirmar que a escola “*cumpre o ideal, dentro do possível. Procura desempenhar da melhor forma a sua tarefa. Faz o que está a seu alcance*”. O que não faz seria devido à inadequação do comportamento dos estudantes, proveniente da falta de compromisso das famílias com a escola.

Anete não deixa muito espaço para interpretação diversa de qual seria a sua perspectiva de função escolar. Ao afirmar que a escola “*serve para a formação e não para a educação*” ela se habilita à defesa da perspectiva “restrita”. Entende que o desaguadouro de uma participação inadequada das famílias limita o potencial da escola em cumprir sua função, uma vez que a escola é tomada por exigências que não seria sua função, como “*a necessidade de trabalhar valores*”. Há, portanto, uma reclamação sobre a necessidade desse trabalho extra por parte da escola.

Luiz Alberto, professor dos anos finais do ensino fundamental, entende que “*a questão do conhecimento é o papel da escola*”. Sem ser questionado, ele aponta que a escola tem falhado no cumprimento dessa função central. E, busca argumentos para entender os porquês. Identifica a importância da continuidade do trabalho educativo entre família e escola. Destaca a necessidade de:

[...] ensinar companheirismo, respeito [pausa], que seria uma continuidade, na verdade, do que vem antes, ... de casa. Isso vem mal construído de casa: respeito, valor ao próximo, independentemente de quem seja esse próximo (Luiz Alberto, entrevista).

Ele aponta para uma das formas que consegue imaginar para se trabalhar tais dimensões comportamentais: a inclusão de uma disciplina específica que “*desenvolvesse algo diferenciado, com essa intenção*”. Essa proposta permite que projete sua ação tão somente à função central de ensino dos conteúdos. Outro setor da escola, outros sujeitos seriam os responsáveis por trabalhar a dimensão socializadora. Aparenta ao observador que a

socialização está presente na argumentação do professor porque interfere no seu trabalho de ensino de conteúdos.

Ao mesmo tempo em que Luiz Alberto aborda os pontos que permitem o cumprimento da função escolar, ele vai elencando aqueles que o impedem. Ele aponta para a demanda [a] de que cada professor “*assuma as responsabilidades próprias do magistério que passam pelo domínio do conteúdo, método de trabalho, cobrança em relação aos alunos*”; [b] o papel da família, cuja “*parceria tem sido cada vez mais frágil, fazendo com que a escola receba pessoas mais fragilizadas, desatentas*”. Outro ponto que envolve a família, no entendimento do professor são os “*valores diferenciados entre a escola e algumas famílias. É perceptível no comportamento dos alunos aqueles que são cobrados em casa, que tratam bem os outros, que cumprem as tarefas*”; [c] a necessidade de se valorizar os professores e a escola, “*assunto bem batido, mas importante*”.

O aspecto que centraliza esses elementos, para o professor, é a gestão escolar. Um dos maiores desafios colocados é o de articulação dos professores. Ele menciona que as responsabilidades do magistério não têm sido cumpridas. No seu entendimento “*o magistério é uma categoria difícil de trabalhar. Não compactuo com irresponsabilidades. Cobrei muito quando estive na gestão e isso gera antipatias [pausa] a gestão escolar tem um desafio muito grande*”. A indicação dos impeditivos ao cumprimento da função escolar a partir das falhas na gestão realçam os limites dos professores – que dependeriam de uma orientação superior ou de um acordo comum. Ao mesmo tempo, ao apontar os limites dos professores, ele ressalta as fragilidades da gestão escolar – que não oferece o suporte que aqueles precisariam para desenvolver um trabalho adequado.

O professor também apresenta uma perspectiva “restrita” e “fechada” em relação à função escolar. Sua defesa dos conteúdos como pilar da escola não deixa dúvidas em relação a isso. Esse docente aponta a necessidade de se trabalhar com outras dimensões da formação humana como uma dificuldade presente na escola. Ele identifica nas famílias a origem dos comportamentos desviantes e disfuncionais à escolarização. Entende que existe uma continuidade necessária de comportamentos da casa para a escola que não é universal. Reclama de isso ser assunto relevante para que a escola cumpra seu papel.

Para o Paulinho a função central da escola é “*preparar os cidadãos [por isso] é um pilar fundamental na sociedade e na comunidade*”. Cumpre essa função de duas formas: o

preparo individual - “ninguém é alguém sem educação”; “aprimoramento do indivíduo, constante”; “o médico, o juiz, os advogados precisaram da educação para chegar aonde estão” – e o auxílio ao desenvolvimento econômico – “serve para o desenvolvimento tecnológico, para a construção do futuro, a diversificação das atividades”.

Para o professor, “os recursos disponibilizados pela escola; as atividades no contra turno, a diversificação de atividades que contemple os interesses diversos – como forma de ocupar e resgatar da ociosidade esses jovens” estão entre os fatores que contribuem para o cumprimento da função escolar. O professor reconhece o projeto de atendimento no contra turno, vigente na escola, como uma importante iniciativa, mas, também identifica a limitação de recursos para que possa ser potencializado.

Entre os elementos que impedem a escola de cumprir sua função, Paulinho destaca o que chama de “descaso com a educação”, a falta de preocupação e de investimentos na área. Ele também menciona como limitador um comportamento de algumas famílias que “falam mal da escola na frente dos filhos”.

O professor Paulinho alterna entre o polo “ampliado” e “restrito” da função escolar. Se por um lado, ele indica ser função da escola a preparação de cidadãos, o que o aproxima de uma perspectiva “ampla”, por outro, essa formação aparece limitada ao aprimoramento do indivíduo que conduza à formação profissional de cunho universitário. Nesse ponto, a centralidade dos estudos e a pré-determinação do caminho a ser percorrido pelos jovens para a sua formação ainda mantém o docente numa perspectiva “restrita” e “fechada”. Encontra no descaso público com a educação e no comportamento de algumas famílias os maiores limites à execução do papel escolar.

Para a professora Patrícia o objetivo da escola é “capacitar o aluno para que ele siga a vida dele”. Faz um tipo de autodefesa ao afirmar:

[...] não é que eu seja conteudista, mas tem que ter conteúdo e completar de modo secundário a outra formação, aquela que deve vir de casa. Mas tem que ter o conteúdo! Não dá para fugir disso. Ele vai precisar disso. [O objetivo] não é educar o aluno... acho que eles tinham que vir de casa com boas maneiras. Formar o cidadão é isso (Patrícia, entrevista).

Para a professora o que permite a escola cumprir essa função são os professores. Especificamente ela menciona “os professores atuando dentro da área deles. Eu ainda vejo

*que aqui [na escola] ainda tem um comprometimento maior; estamos num nível maior em relação ao que vejo em outros lugares: cumprimento de dias letivos, materiais, essas coisas*". Como subsídio aos professores, a docente menciona que a escola precisa *"oferecer condições para que a aula aconteça: espaço físico adequado, materiais, recursos"*.

Ao menos de modo parcial a professora entende que isso se realiza na escola onde trabalha: *"eu vejo os profissionais daqui que saíram da nossa escola e hoje tem consultórios, escritórios, negócios e passaram por nós. Isso gera uma satisfação"*. Em outro momento da entrevista ela cita a situação da própria filha, egressa da escola: *"ela tem 22 anos, já concluiu a graduação e atua na área!"*.

O comprometimento dos professores é apontado como meio para a realização da função escolar. Na direção oposta, é a sua ausência que prejudica a efetivação plena da função escolar: *"acho que tem que haver mais comprometimento dos professores. Independentemente do salário baixo ou atrasado"*. Patrícia menciona as diferenças entre colegas para sustentar essa afirmação. Avança também para outras áreas: *"as condições materiais: limites que a mantenedora impõe; falta professor e a espera é longa até chegar<sup>56</sup>"*.

A professora Patrícia centraliza a função escolar no ensino dos conteúdos escolares. Para ela, responsabilidade pelo sucesso na consecução dessa função escolar está na mão dos professores, desde que tenham comprometimento e os subsídios adequados garantidos pela mantenedora e pela direção escolar. O que definimos aqui como perspectiva restrita marca essa ênfase da educação básica como meio para o acesso ao ensino superior, que centraliza as preocupações da escola no ensino dos conteúdos escolares. Parece-nos ser essa a perspectiva em que se situa a professora Patrícia. Paralelamente, é a perspectiva fechada que contempla o ideal de escola orientado para uma finalidade específica, o acesso ao nível superior.

A professora Ivana entende que a função da escola é *"libertar os estudantes da ignorância"*. Para a professora, a instituição cumpre esse objetivo parcialmente, uma vez que só é libertadora *"para aqueles que aproveitam [a oportunidade]"*. O meio de promover sua função ser através dos conteúdos escolares: *"é a parte mais importante de ser desenvolvida na escola"*.

---

56 Naquele ano foram 70 dias numa turma de anos iniciais até a mantenedora contratar a professora substituta. Nesse período a professora substituiu a docente, afastando-se do suporte na orientação educacional.

Por um lado, Ivana entende que a efetivação da função escolar se viabiliza a partir da ação de professores e estudantes: “*além do que o professor apresenta e oferece, o aluno tem que fazer a parte dele*”. Por outro, indica como impeditivo à realização da função escolar o descomprometimento de ambas as partes: “*o professor tem que querer realizar o trabalho. Estar disposto. E o aluno tem que se encaixar, aceitar, fazer a parte dele para se desenvolver*”.

A centralidade da questão cognitiva, da ação do professor e a exigência pela adaptação do estudante às diretrizes escolares nos fazem situar a professora Ivana na perspectiva restrita e fechada.

Ao ser perguntada sobre a função escolar, a professora Adriana argumenta que:

[...] a escola abre portas e janelas, direciona para o futuro. [breve pausa] ou pode abrir portas. Depende muito da pessoa, porque pode fechar também. Depende muito de como se age aqui, dos atos, do modo como encara os estudos. Nós professores temos uma bagagem, uma experiência que faz com que o nosso compromisso seja muito mais do que o ensino dos conteúdos. Nosso compromisso é passar um pouco de experiência para essa juventude (Adriana, entrevista).

Após alguns minutos em que fala sobre outro assunto, a professora volta ao ponto de modo direto: “*nós não educamos. Quem faz isso é a família. Mas hoje cada vez mais a escola tem feito esse papel – e isso não é papel da escola*”.

Para Adriana, entre os fatores que contribuem para que a escola seja esse espaço de ‘abertura de portas e janelas’ está “*o diálogo, a conversa. O professor precisa entender que isso é importante, que faz a diferença*”.

Já como elemento impeditivo à realização da função escolar, a professora percebe a desatenção das famílias:

Hoje a gente vê que os problemas que estão lá na família, chegam na sala de aula. Chamamos e muitas não vêm. Vem a vó, o tio, mas pai e mãe não comparecem. Esse ano vivi uma situação inédita: tinha um 6º. ano muito complicado. Misturou de tudo, até dependente de drogas. Eu me senti impotente. Misturou falta de respeito, falta de educação... estão ali por outros motivos, pelo Bolsa Família, pela obrigação legal... era uma energia negativa que me sugava. Eu entrava preparada para uma guerra! Tanto que chegava em casa no fim da tarde esgotada. Precisava tomar um banho e me deitar para poder estar bem a noite para ajudar meu filho (Adriana, entrevista).

Adriana traz na sua argumentação aspectos interessantes: ela consegue diferenciar uma função idealizada daquilo que é necessário fazer para que a escola cumpra adequadamente seu papel social. Essa diferenciação produziu entre nós uma conclusão de que a perspectiva era restrita e fechada. Para ela a escola serve para ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas. E isso serve para que os estudantes cheguem ao final do ensino médio habilitados a concorrer por uma vaga no ensino superior. No entanto, para se realizar dentro do quadro de vulnerabilidades em que se encontram os estudantes, ela precisa alargar a sua ação, de modo a efetivar seu trabalho. Há uma porta aberta na argumentação da professora para reconstituir sua ideia de função escolar em outros termos.

A Professora Adriana entende a função escolar a partir de uma perspectiva restrita e fechada. Ao mesmo tempo em que ela reconhece que, por contingências do público atendido, o trabalho escolar ultrapassa os conteúdos, ela aponta para o ensino e a aprendizagem desses como função central da instituição.

#### **4.2.2 Perspectiva ampla-aberta**

Frente a questão sobre a função da escola, o professor Durval nos apresenta uma perspectiva bastante pessimista, não respondendo à pergunta num primeiro momento. Para ele, nos dias atuais a escola seria concretamente apenas uma instituição certificadora. Para o docente a escola real está focada exclusivamente em preparar o estudante para o ensino superior, desconsiderando outras possibilidades de formação, “*outros talentos*”, usando as palavras do professor, que pudessem ser mais significativos para o estudante e que poderiam mobilizar os resistentes para o processo educativo. De acordo com o professor, numa proposta diferente:

[...] tu traria outras formas de mostrar para eles o conteúdo. Valorizaria o saber que ele já domina e que o professor ainda não utiliza para exemplificar. Uma ‘mostra de talentos’, por exemplo. Isso não é feito [na escola]. A escola só valoriza o saber formal, acadêmico. Não preparamos o aluno para ele ser um agricultor, um pedreiro, um mecânico. A preocupação é a aprovação na faculdade ao final do ensino médio. A escola não considera outras possibilidades. Um exemplo: na outra escola tinha um aluno que era ‘viciado’ em eletrônica. Comprava revistas, estudava aquilo. Na feira de ciências ele levou um trabalho que não foi valorizado. No entendimento dos colegas ele fugiu do conteúdo do ano. Isso desmotiva o aluno. Ele fez simulações, cálculos que estavam muito além do que se pedia... e não foi levado em consideração. Como motiva o aluno assim? (Durval, entrevista).

O professor faz a crítica ao que estamos definindo aqui como uma perspectiva restrita que ele percebe na escola, encaminhando sua posição junto a uma perspectiva ampla sobre a função escolar. Ao refletir sobre o que facilitaria à escola a cumprir essa função ele menciona algumas características centrais aos professores: o comprometimento, a responsabilidade que aparece como o cumprimento aos combinados, aos acordos. Cita ainda a realização de projetos que mobilizassem os estudantes. Apresenta rapidamente dois exemplos opostos de projetos realizados na sua escola, um vinculado aos anos iniciais, que foi muito bem acolhido pelos estudantes, tendo efeito positivo. O outro sequer foi iniciado e gerou expectativas junto à comunidade escolar, mas não se viabilizou pelo que ele mencionou ser uma irresponsabilidade do grupo proponente. O preâmbulo com os dois exemplos o fez chegar ao ponto que aparece como central na sua argumentação: a precária acolhida aos professores. Para Durval:

[...] Tu [o professor] te preocupa tanto com o aluno e tu te pergunta se está certo isso, se vale a pena tanto desgaste, tanta preocupação. Ninguém valoriza isso! Tu vê políticas para o aluno que não olham para os professores. Alguns adoecem nesse processo. E não é só condições de trabalho. O aspecto humano do professor também precisa ser cuidado. Chega um ponto que o professor também não se valoriza mais... fica acuado numa situação sem saída (Durval, entrevista).

Mesmo frente ao questionamento sobre as possibilidades de efetivar sua função, o professor volta a sua leitura pessimista sobre a escola. Quando avança sobre os limites à realização, o docente avança em sua crítica:

Na escola pública corremos sempre atrás. Depois de duas, três semanas se completa o corpo docente necessário. A reunião com os pais tu não consegue fazer antes do início das aulas porque não tem professor ainda. Por isso que digo que a função dela acaba sendo emitir certificação, validar alguma coisa. Olha a própria formação: o acesso à informação é maior fora da escola do que nela. Tudo chega com atraso (Durval, entrevista).

Ao avançar sobre as limitações ligadas ao trabalho na escola, Durval aponta para aquele que é o seu maior foco de incômodo: a desmotivação e desmobilização dos professores com o próprio fazer docente: *“o profissional da educação vem cada vez mais desmotivado. As coisas vêm prontas, a cobrança é cada vez maior, o tempo é menor. Não há diálogo para ajustar os cronogramas, as exigências”*.

O professor aponta para os limites institucionais, quando indica que as propostas educativas vêm prontas, “*de cima para baixo*”, sem a valorização do potencial crítico e criativo do professor. Mas, Durval também indica limitações ao trabalho dos próprios professores, quando identifica a “*falta de comprometimento, responsabilidade e de se cumprir o que se combina*”. O docente vislumbra uma desvalorização do professor na prática das redes de ensino de impor medidas sem qualquer participação dos professores da escola na sua elaboração. Paralelamente, essa desvalorização acaba sendo alimentada por uma ação dos professores que não efetivam ações que resultem em maior aproveitamento dos estudantes.

Essa reflexão leva Durval a sua conclusão que o entristece ainda mais:

[...] institucionalmente não há impeditivos para se pensar e efetivar práticas diferenciadas nas escolas. Mas chega um ponto que o impedimento é o professor. Que terá que sair da zona de conforto. O professor ainda se entende como dono da verdade e quando o aluno traz coisas da realidade dele, o professor deixa de ser o único detentor da verdade. Por isso, é mais fácil eu trabalhar só a minha disciplina, da forma isolada, do que juntar com questões da volta (Durval, entrevista).

As reflexões apresentadas pelo professor Durval orientam uma classificação nas perspectivas ampla e aberta. Entretanto, sua trajetória de mais de uma década de docência em diferentes localidades sem perceber mudanças significativas junto ao conjunto dos estudantes cobra seu preço na sua disposição ao trabalho escolar. Mesmo defendendo tais perspectivas a resignação frente aos limites institucionais e, especialmente, pessoais, o faz desacreditar nas possibilidades de concretizar as ideias que defende para a escola.

A professora Maria entende que a função da escola é “*dar possibilidade de crescimento, de formação profissional*”. Para efetivar esse objetivo a docente aponta para a atenção ao que é trazido pelo estudante das experiências extraescolares: “*facilitar essa formação parte da forma como eu vejo, da forma como eu quero ver a escola, do que quero para mim. Mas, depende também da orientação que vem de casa*”.

Já na primeira argumentação traz a questão familiar como elemento relevante para se entender as possibilidades de a escola cumprir sua função. Com isso, aponta para o incentivo e a cobrança em casa como elementos para a efetivação da função escolar. Mas, a professora destaca também aspectos que estão associados à ideia de possibilitar o crescimento de todos. Por isso, ela indica que “*a construção de uma relação de respeito com os estudantes e de*

*aproximação às famílias poderiam resultar numa escola que fizesse a diferença também àqueles que não vêm de famílias que ajudam”.*

Para Maria, a família aparece como facilitadora do crescimento dos estudantes, mas, também como impeditivo ao avanço. Isso fica claro em sua fala:

A maior parte dos problemas que temos vêm da família: o desajuste familiar, a não valorização da escola por parte dos pais. Isso reflete na sala de aula, na sequência de vida deles. Se vão continuar estudando, se vão ter esforço, apoio, incentivo para continuar depois daqui (Maria, entrevista).

Além da origem do estudante, a professora fala sobre a limitação do tempo de contrato e lista uma ideia de trabalho diferenciado que não tenta colocar em prática porque antecipa resistências entre os colegas:

O tempo para o trabalho prejudica. Eu tenho 16 horas em sala de aula, carga horária fechada. Hoje eu nem me arrisco a sugerir um trabalho de apoio às famílias e aos alunos que têm mais dificuldades porque vou ser muito criticada. Tenho certeza que se sugerir um trabalho com textos, pesquisa, conversa com eles e as famílias a coisa avançava. Mas esse deve ser o meu último ano antes da aposentadoria. Quem sabe depois? Mas é o tipo de trabalho que incomoda quem acha que não adianta nada. Não encontro aliados. Eu ainda sonho um pouco, acho que tem que conversar, chamar a família... parar, brigar não resolve. Tem que se aproximar. Eu acredito nisso (Maria, entrevista).

Por fim, em oposição ao que a professora propõe, ela aponta para um comportamento entre parte dos colegas que, conforme ela, só dificulta o avanço: as brigas com aqueles mais rebeldes. Maria relata que: *“esses dias vi uma bronca que estavam tomando [a turma do 6º. ano]. Foi saírem dali [professores] e caíram [os estudantes] na gargalhada, no deboche. Não adianta brigar, só piora”.*

Maria apresenta desde o início da entrevista a preocupação com os estudantes que apresentam mais dificuldades, se rebelam e revelam abertamente o interesse em deixar a escola. Por isso, para ela a escola tem como função para ela permitir o crescimento desses jovens, ajudá-los a construir uma vida. Ela entende que esse processo só é possível se a escola compreender o que se passa e quais são as contingências que esse estudante carrega consigo. O trato dos temas extraescolares aparece como condição para que a escola faça um trabalho efetivo com esses estudantes. Assim, podemos apontar que a perspectiva que preside sua noção sobre a escola é a ampla e aberta.

A professora Lucia compreende o papel da escola como “*espaço de formação de cidadãos*”. Indica que ela contribui no preparo para uma profissão digna, e para desenvolver “*ações socialmente responsáveis, a ética e o compromisso com a comunidade*”.

Os aspectos que possibilitam à escola cumprir o seu papel são articulados e “*compõem um todo, que vai da família, passa pelas condições da escola, os professores até a sala de aula*”. Para ela o trabalho dos professores, “*o repasse de conhecimentos, a troca em aula são importantes*”.

Mas, ela aponta limites ao cumprimento da função escolar:

[...] está complicada a ‘coisa’ [pausa] acho que a escola, o grupo tenta ao máximo fazer isso. Por outro lado, a falta de incentivo, de autoestima – a humilhação a que o governo vem nos submetendo –, a falta de materiais, a precariedade da infraestrutura (Lucia, entrevistada).

Lucia defende uma perspectiva “ampla” da função escolar, destacando a escola como “*espaço de formação de cidadãos*”, indo além do ensino de conteúdos e avançando para o desenvolvimento de uma “*ação socialmente responsável*” tanto individual como coletivamente. Por um lado, a docente indica os elementos que ajudam a escola a cumprir seu papel: o suporte continuado entre família, escola e professores, que favorecesse um processo de ensino de conteúdos e trocas com os estudantes. A ideia de ação socialmente responsável e as trocas com os estudantes apontam para uma perspectiva aberta da função escolar. Por outro lado, ela identifica na precariedade da estrutura escolar, falta de incentivo e humilhação governamental (salários parcelados e ausência de reajustes) limites ao cumprimento da função da escola.

Neuza indica que a função de ensino da escola “*vai além dos conteúdos*”. Para ela, “*a escola promove aprendizagens para a vida: o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico*”. Conforme ela, essa função é cumprida na interação entre professor e estudante, na relação que se produz em sala de aula. Destaca-se na sua argumentação a abertura para temas que os estudantes trazem das suas experiências extraescolares: “*de repente vem algo totalmente inesperado e que não dá para deixar passar! Até para trabalhar aquilo que estava planejado*”. A realização da função escolar, para ela, depende também da flexibilidade do professor em aproveitar elementos mobilizadores dos estudantes no processo de ensino.

Um fator que possibilita a realização dessa função escolar é “*o diálogo entre professores e alunos que potencialize uma troca de fato*”. Ela não percebe esse diálogo como algo dado. Verifica em alguns colegas o que ela define como uma:

[...] amarração aos conteúdos a ponto de não abrir espaço para as formas de pensamento e de exemplificação daquilo que se quer discutir. Acaba se criando barreiras ao aprendizado daquilo que o professor mais valoriza, que são os conteúdos. [pausa] Se trata de forma estática o que pode ser dinâmico (Neuza, entrevista).

Para a efetivação desse diálogo “*é necessário não se fechar e se reavaliar sempre*”. A reflexão sobre a necessidade de abertura ao diálogo faz com que a professora exponha o limite que verifica ao cumprimento da função escolar. Ela menciona que “*falta o trabalho em equipe! É necessário que todos peguem junto. É preciso se colocar no grupo*”. O diálogo precário que ela percebe entre alguns professores com os estudantes, também é verificado entre os professores.

A professora Neuza sustenta seu entendimento de função escolar a partir de uma perspectiva ampla e aberta desde o início da sua argumentação. Ou seja, ela entende que a função da escola vai além dos conteúdos e que abre possibilidades para a construção de caminhos autônomos pelos estudantes a partir da mediação escolar. Fundamenta essa segunda perspectiva a partir da vinculação das experiências extraescolares ao conteúdo escolar, que podem ser potencializados quando o docente leva em consideração aqueles aspectos. Destaca a importância do diálogo com os estudantes como central para essa perspectiva ser viabilizada. Os limites que lista à consecução dessa função são a “amarração” aos conteúdos, o que impediria as possibilidades de qualificar a exposição dos próprios conteúdos, e a ausência de um trabalho em equipe pautado também no diálogo.

Terezinha constrói sua definição sobre o papel da escola a partir de referências do trabalho que realiza. Para ela a escola:

[...] serve como um espaço de convivência e construção de memórias! Esses trabalhos nos projetos no turno inverso me fizeram entender que os alunos querem estar na escola, não necessariamente na sala de aula, mas na escola, com os amigos e com os professores, convivendo (Terezinha, entrevista).

Ela não romantiza essa definição. Para ela, as lembranças produzidas na escola “*podem não ser boas, pode ser um local de mágoas, de sentimentos ruins*”. A ideia de preparação para o futuro através do aprendizado dos conteúdos “*passa pela qualidade do convívio. Essa pode ser a chave para torná-la [a escola] mais atrativa*”. Esse é um tema que ganha destaque ao longo da entrevista quando ela discute os limites de uma preocupação sobre os conteúdos escolares sem a consideração a respeito da qualidade das relações humanas internas à escola.

Para a professora, o que contribui para que a escola cumpra essa função:

[...] é aquilo que acontece dentro do espaço escolar. Na sala de aula, no pátio. As experiências de convívio, as discussões [pausa] o que se cria nesse espaço: diálogos, trocas, experiências. O que se vê e se vive (Terezinha, entrevista).

Ela cita experiências positivas que viveu em outra escola que marcariam a consolidação desse tipo de experiências positivas em oposição a um limite que verifica na escola atual:

[...] numa outra escola onde trabalhei, no campo, nós nos sentíamos em comunidade, pertencendo àquele lugar. Hoje, aqui, a escola parece um lugar de passagem, não se constrói um elo. Lá a escola era um lugar para se encontrar. A experiência democrática precisa melhorar (Terezinha – entrevista)

Em seguida a professora indica ações – e limites – que são realizadas para buscar a consolidação de práticas mais próximas à comunidade:

[...] nós incentivamos a participação, mandamos bilhete, faço campanha. Mas, há professores que jogam contra, dizem que ‘se não quiser vir, não precisa’. Nós fazemos eventos importantes aqui, com a participação das famílias: festa da família, exposições dos trabalhos e projetos desenvolvidos com os alunos (Terezinha, entrevista).

Em relação ao trabalho pedagógico, a professora menciona o impacto positivo de uma política pública de formação continuada. De acordo com Terezinha, “*o Pacto<sup>57</sup> estimulou a leitura, proporcionou aos professores e alunos a prática diária [da leitura], o contato com os livros, com os autores*”. Ela destaca a importância dos estudos do material de apoio com as colegas, fora do horário de trabalho, e como “*algumas professoras mudaram suas práticas*

57 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

*nesse processo*”. Entre os pontos positivos, indica que a evolução no IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental provavelmente tenha relação com essa iniciativa.

Ao ser questionada sobre os limites ao cumprimento da função escolar, Terezinha faz uma longa pausa antes de expressar seu argumento. Ela expõe uma lista de preocupações:

[...] essa coisa de ter que seguir o conteúdo, de se estabelecer regras tão estreitas que impedem os estudantes de avançar... Impedem, inclusive as próprias professoras de avançar... Tenho certeza que muitos não aprendem, que não progridem, que não vão levar boas lembranças daqui (Terezinha, entrevista).

Ela indica que os professores participam desse processo com alguma consciência. Relata o depoimento de uma colega quando foi proposta uma atividade diferenciada para a turma de 6º ano que apresenta mais problemas: *“tentei fazer e recebi um desaforo! Agora é que vai reprovar mesmo”*. Frente essa reação da colega ela se pergunta:

[...] o que nós estamos fazendo para ajudar esses alunos? Ficamos presos em detalhes ridículos que não ajudam em nada para que eles consigam se destrinchar [pausa]. Lidamos com crianças que são uns bonequinhos quando entram no pré e, pouco tempo depois não aguenta mais a escola. O que aconteceu? No meu entender há um problema nessa transição [dos Anos Iniciais para os Anos Finais]: há uma exigência de amadurecimento que não cabe! Tem um monte de crianças nessas turmas [6º.s anos]. Não são todos adolescentes. Falta um acompanhamento (Terezinha, entrevista).

A professora Terezinha constrói sua perspectiva sobre a função escolar a partir da reflexão sobre suas práticas em escolas distintas, cuja diferenciação central estaria no modo como as pessoas se relacionam com elas: como local de passagem ou como local de encontro, marcando possibilidades diferenciadas de construção de vínculos. Desde o primeiro momento ela relativiza o peso dos conteúdos escolares na sua definição. Situa-se, portanto, numa perspectiva “ampla”. É relevante indicar que para ela o convívio qualificado pode ser a chave para que a construção dos conteúdos se dê na forma como desejam aqueles que defendem ser essa a função central da instituição. A construção de vivências positivas passa, para a docente, pelos “diálogos, trocas e experiências”, o que complementa sua perspectiva como “aberta”, indefinível antes de acontecer. Como aspectos que contribuem para o cumprimento da função escolar, ela menciona as ações realizadas com a participação da comunidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns professores e, especialmente dois projetos governamentais que trazem resultados muito bons para os estudantes, o Mais Educação e a

PNAIC. Cita como limites à função escolar a ação de alguns professores que não superam relações conflituosas com aqueles estudantes que não estão ajustados às normas de sala de aula.

Odir entende que a escola tem como função “*a formação de seres humanos*”. Faz questão de reforçar o caráter integral da formação pretendida. Para ele essa formação passa por dois princípios: a universalidade – “*se não for para todos, acaba sendo violento para os não contemplados*” – e a individualidade – “*o autoconhecimento é muito negligenciado*”. O professor indica limites estreitos nas relações entre as gerações adultas (professores e direção) e jovens (estudantes); e internamente, entre os estudantes. Menciona o precário “*respeito às diferenças, seja qual for...*”. Aponta fragilidades no compromisso com aquela formação ampla do ser humano. Pondera, entretanto que “*não percebo uma ação intencional em desconsiderar o trato humano*”. Para ele, o que acontece é uma ação realizada a partir de uma incompreensão da amplitude da tarefa educativa escolar, o que demandaria um “*processo contínuo de formação*”.

O professor identifica nos espaços informais os locais onde mais se permite essa formação ampla:

[...] o que não é sala de aula: o refeitório é um espaço bacana, tu encontra o aluno de igual para igual. Há uma diluição da autoridade, tem um respeito diferente. Esse tipo de ambiente facilita para a criança se expressar. É onde eu consigo fazer um diagnóstico mais apurado do aluno e da vida dele (Odir, entrevista).

Para o professor, uma das características positivas do espaço da escola é a paisagem que se destaca. Ele compara com outra escola em que trabalhou, numa cidade maior, que “*tinha um ambiente muito hostil, muito barulho de carro, calor*”. Ali “*a natureza é espetacular, o horizonte, o vale chama a atenção*”. O professor indica que esse espaço aberto cria oportunidade de relações diferenciadas. Odir fala sobre o recreio e o modo como as crianças e jovens jogam bola:

[...] é uma soma de fatores. A natureza, a informalidade, as condições da quadra e da bola... isso produz uma amistosidade difícil de encontrar em outro lugar. Não se instala a rivalidade e a competitividade. [pausa] não se vê briga entre eles – e era de se esperar que brigassem muito mais (Odir, entrevista).

Já os fatores que impedem a realização daquela função escolar são foco de longa reflexão. O primeiro e mais impactante para o professor é “*a própria sala de aula: ali não está acontecendo!*” Ele menciona o espaço amplo das salas que “*em algumas turmas é saturado, superlotado. Em vez de aula, se dá palestras*”. Avançando sobre o espaço físico da escola, ele menciona que há limites importantes, como

[...] a ausência de um laboratório adequado, de internet, de uma área de convivência qualificada, de recursos como o Datashow – está há dois meses parado porque queimou a luz e não se troca. Tinha uma aluna especial que chegou a acariciar a parede numa exposição em aula de tão emocionada que ela ficou. E hoje o recurso está inutilizável (Odir, entrevista).

Com isso, o professor leva os próprios livros de pesquisa, já que “*sem esse material de apoio não tenho como ilustrar o conteúdo com qualidade*”. Esse tipo de trabalho ajuda “*a expandir os horizontes. Concilia um trabalho educativo e também acaba sendo um lazer para alguns*”. As carências sociais de parte considerável dessas famílias também limitam a realização plena dos objetivos escolares:

[...] o horizonte é estreito. O pessoal não viaja – eu me sinto um privilegiado com tão pouco. Há uma falta de educação que aparece na desatenção em sala de aula, em conversas paralelas. Eventualmente em casos de desrespeito comigo, mas recorrentemente contra os próprios colegas (Odir, entrevista).

O professor Odir assume uma perspectiva “ampla” e “aberta” sobre a função escolar. Por um lado, os temas elencados para a constituição de uma formação humana apontam para a não exclusividade dos conteúdos escolares em sua abordagem (respeito às diferenças, demanda pela universalidade do atendimento qualificado não só em sala de aula, mas também em outros espaços da escola); por outro, indica estar no ser em formação o foco da ação educativa (autoconhecimento, a expressão do estudante numa relação simétrica com o professor). Ele aponta o diálogo com os estudantes fora de sala de aula como relevantes para compreender aspectos relevantes das suas vidas, e o trabalho em aula como meio de abrir horizontes inalcançáveis a partir das experiências locais, familiares e comunitárias. Negativamente, indica como limites a consecução da função escolar a precária estrutura escolar, o tamanho de algumas turmas que impedem um trato individual com aqueles que requerem mais atenção e, a vulnerabilidade de alguns estudantes que transparece no comportamento em sala de aula eventualmente contra os professores, mas, preferencialmente contra os próprios colegas.

Além das perspectivas extremas, encontramos professores que foram situados numa das opções intermediárias, nesse caso, a “ampla-fechada”. Nenhum docente que apresentasse a perspectiva “restrita-aberta” foi encontrado no grupo de entrevistados.

### 4.2.3 Perspectiva ampla-fechada

Luana destaca a centralidade do “*estudo dos conteúdos*” como função da escola. Entretanto, para ela os limites às ações propostas pela instituição fazem com que, antes do ensino desses conteúdos, “*a escola tem como meta incentivar o interesse pelo estudo*”. Reconhecendo que as desigualdades entre os estudantes interferem nessa tarefa, complementando: “*têm turmas bem complicadas para se trabalhar*”.

Ela destaca a atenção de alguns professores como meio para a realização da função escolar. Indica iniciativas como “*aulas em turno inverso, palestras*” para, em seguida, se resignar com um cenário negativo: “*mas eles [os estudantes] não vêm. [pausa] é difícil encontrar soluções*”. Ao que emenda os aspectos que impedem a escola de cumprir sua função: “*falta apoio dos pais. Alguns nos dizem: ‘façam o que acharem melhor’.* [Mas] *a escola sozinha não consegue*”. Ela reforça o impacto da falta de comprometimento das famílias com a escola como um dos limites à realização da função escolar. Esse descompromisso repercutiria num comportamento escolar “*desleixado*” pelos seus filhos. O interessante na sequência de sua argumentação é que ela busca uma explicação para esse comportamento familiar em relação à escola. E encontra uma: “*juventude sem projeto de vida, sem perspectivas. Que quer trabalhar nas fábricas*<sup>58</sup>. [pausa curta] *Os pais trabalham nas fábricas e se sustentam. Têm comida, roupa... não olham o horizonte além*”.

Ao longo da entrevista aparecem outros elementos relevantes sobre os impeditivos ao cumprimento da função escolar. Reconhecendo a heterogeneidade – e dificuldade de se trabalhar com alguns estudantes – ela valoriza o empenho de alguns colegas, reconhecendo, entretanto, a diversidade de perspectivas de trabalho; também indica limites entre os

---

58 O município tem ainda hoje cinco fábricas de porte significativo de beneficiamento de frutas produzidas no interior do município, especialmente pêssego e figo. Essas fábricas concentram seu trabalho na época da colheita dessas frutas – primavera e verão – quando contratam mão-de-obra temporária. Há inclusive trabalhadores migrantes que se dirigem ao município diariamente em ônibus fretados. Em geral os contratos temporários não ultrapassam 4 meses num ano e remuneram o trabalhador com um salário mínimo.

professores para um trabalho diferenciado: *“há professores que não gostam de tentar um trabalho diferente. Há resistência de professores. Alguns têm interesse, outros não”*.

Luana aponta também para alguns limites institucionais que atrapalham algumas iniciativas escolares. Entre eles estão: [a] o engessamento do tempo disponível pelo corpo docente em virtude do tipo de contratação padrão (20h semanais, cumpridas num único turno): *“há dificuldade em trabalhar no turno inverso – problemas no ajuste de horário, colide com outra matrícula em outros municípios”*; [b] salarial: *“o salário deveria ser melhor”*; [c] infraestrutura escolar: *“a quadra de esportes tem problemas, obras recentes que foram realizadas foram malfeitas e com materiais muito ruins. Sempre que buscamos melhorias a resposta é a mesma: ‘não tem dinheiro’”*.

A professora Luana aponta a centralidade do estudo como função da escola. Reconhecendo os limites a essa tarefa, desdobra sua definição indicando uma tarefa anterior: o incentivo ao estudo. A necessidade de uma tarefa anterior ao ensino dos conteúdos, que construiria uma mobilização dos estudantes para o aprendizado indica uma perspectiva “ampla” da função escolar. A professora entende que a escola é demandada a realizar um trabalho socializador. Há um avanço na argumentação sobre os limites ao cumprimento da tarefa escolar que é a relação que ela constrói com o ambiente geral da comunidade que orienta, no seu entendimento, um rebaixamento das expectativas dos jovens em relação à escola. É interessante perceber que ela anuncia uma passagem para um outro nível de reflexão sobre o papel da instituição, mas não avança sua argumentação nesse caminho, mantendo como finalidade o ensino dos conteúdos e o suporte à profissionalização futura.

Ieda compreende que a *“escola é um local de aprendizado, de aprimoramento e de socialização”*. Seu argumento contempla tanto os conteúdos escolares – demonstra ser uma defensora enfática desse aspecto ao longo da entrevista – como a vivência no grupo e na instituição, o que implica numa socialização específica.

Para essa professora, o aspecto central para a realização dos objetivos escolares é *“o empenho dos professores! ‘Se tem’ [há] algumas condições, se tenta fazer o melhor. Eu não entro em sala de aula para brincar”*. Uma das tarefas que ela entende fazer parte do seu trabalho é buscar uma relação de proximidade com os jovens. Ela menciona que

[...] há momentos de desconcentração que fazem parte do aprendizado. Dar o tempo para o aluno se expressar, falar um pouco sobre si [pausa]. E eles trazem coisas muito sérias para nós, em alguns casos vêm esgotados de casa. Isso é muito presente no 6º ano, nossa turma mais complicada. Na minha disciplina, para te dar um exemplo, começaram o ano 25, hoje tem 12 frequentando e só 2 passarão de ano (Ieda, entrevista).

Outros aspectos que contribuem para a escola cumprir sua função são mencionados: “*a escola tem programas extraclasse: jogos, festas com integração das famílias*”. Ao mencionar as festas escolares, ela inicia a argumentação sobre as barreiras ao cumprimento dos objetivos escolares:

[...] há contradições: querem promover a integração, mas não há disponibilidade de transporte para virem, muitos são do interior do município, da zona rural, e só os alunos podem usar o transporte. Não há sistema de transporte coletivo aqui, nem táxi (Ieda, entrevista).

A esse limite concreto, a professora acrescenta outros: “*a postura da equipe diretiva; as diretrizes da [mantenedora] que limitam nossa ação (horários, orçamento, investimento)*”. Além desses, a professora também aponta para o comportamento dos estudantes e, especialmente, o procedimento das famílias em relação à escola:

[...] as carências dos alunos. As crianças não querem, os pais não comparecem [pausa]. Hoje a escola mais parece um amontoado de crianças. Os pais delegam a educação básica que deveria ser deles. Eu ensino normas básicas de educação: dar um bom dia, boa tarde, essas coisas (Ieda, entrevista).

A Ieda entende a função da escola numa perspectiva “ampla” que vai do aprendizado à socialização. Destaca o empenho dos professores para a realização desses objetivos e indica meios de se consolidar tais perspectivas, como o comprometimento com o trabalho, a intenção de fazer o melhor e a atenção com os estudantes por parte dos professores. Essa atenção está relacionada ao aproveitamento escolar pré-estabelecido pelos conteúdos escolares, o que aponta para uma perspectiva “fechada”. Acrescenta ainda as atividades de integração com a comunidade, por parte da escola. Aponta limites da mantenedora em relação às ações escolares e as carências das famílias como limites que acabam transformando a escola “*num amontoado de crianças*”.

A partir dessas três primeiras questões foi possível identificar as linhas gerais de pensamento de cada um sobre a função escolar, e as aproximações e distanciamentos entre eles. Para essa diferenciação foi relevante a exposição dos limites e as possibilidades que são percebidos para a efetivação da função escolar.

O quadro abaixo situa cada professor frente as duas dimensões analíticas. A variação de perspectivas quanto ao que seria central à função institucional em relação ao desenvolvimento e à finalidade do trabalho escolar separam dois grupos principais.

**QUADRO 7** – Função escolar – perspectivas sobre desenvolvimento e finalidade

<b>PERSPECTIVAS</b> (desenvolvimento/finalidade)	<b>“Aberta”</b> (construída)	<b>“Fechada”</b> (predeterminada)
<b>“Ampla”</b> (integral)	Durval, Maria, Lucia, Neuza, Terezinha, Odir.	Ieda, Luana
<b>“Restrita”</b> (conteúdos)		Fátima, Anete, Paulinho, Luiz Alberto, Patricia, Ivana, Adriana

### 4.3 Função escolar e trabalho docente

O mapeamento das concepções sobre a função escolar e sobre os fatores que contribuem e impedem a sua realização junto aos docentes, nos permitiram situar cada professor entrevistado nas perspectivas possíveis. A partir desse momento apresentamos os dados sobre o papel da ação docente em direção à consecução da função escolar. Para reconstituir o modo como os docentes compreendiam essa ação, confrontamos os entrevistados em relação a quatro aspectos: [a] como a ação docente contribui para a efetivação da função escolar (expressada por cada professor); [b] que limites encontram para um trabalho em favor da função escolar e como esses empecilhos os desmotivam; [c] quais equívocos percebe na ação de colegas e [d] como percebem a própria prática em relação à função e o que motiva no trabalho escolar.

Nossa apresentação será feita, nesse quarto capítulo, a partir de cada um dos aspectos citados, sendo apresentados sequencialmente em três blocos cada uma: no primeiro estarão os professores situados na perspectiva “restrita-fechada”; no segundo, da “ampla-aberta; e, por

fim, da “ampla-fechada”. No capítulo 5, realizaremos a redução semântica<sup>59</sup> que sistematiza os dados apresentados aqui. Com essa análise indicamos o modo como as perspectivas sobre a função escolar interferem na compreensão dos professores sobre as outras dimensões do trabalho escolar e do relacionamento com os estudantes.

### 4.3.1 Contribuição docente para a escola cumprir sua função

A exposição a seguir é derivada da análise das entrevistas dos professores. Nessa análise, diferenciamos o modo como os professores compreendiam a função escolar. A partir dela foi possível situá-los em perspectivas diferenciadas sobre o papel social da escola. Essas perspectivas permitiram a criação de grupos de professores. Ao longo dos capítulos 4 e 5, a exposição sobre cada um dos subtemas abordados se dá a partir dos grupos de professores situados em cada perspectiva.

Nessa sessão apresentamos as reflexões dos professores quando se depararam com o questionamento sobre como percebiam a contribuição dos professores para a realização da função escolar anteriormente abordada.

#### - Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”

A professora Fátima começa sua argumentação com uma avaliação negativa em relação às possibilidades de a ação docente contribuir para a efetivação da função escolar. Percebe que “*muitas vezes os professores estão de mãos amarradas e sozinhos. Falta um trabalho coletivo, reuniões*”. Progressivamente, ela avança na elaboração. Menciona a existência de um tipo de interlocução informal entre os professores nos intervalos e corredores, mas que não sustenta um trabalho diferenciado. Para isso, defende uma “*agenda de reuniões com a direção e coordenação*”, como forma de qualificar o trabalho docente individual.

O professor Luiz Alberto destaca a presença dos professores na escola:

[...] as pessoas estão lá, vejo que têm comprometimento em fazer [pausa].  
Daqui a pouco a perspectiva que eu tenho sobre o trabalho é diferente

---

59 Redução semântica compreendida como a abstração em poucas palavras de uma fala sobre um tema da pesquisa, que pode ser longa em sua exposição espontânea, de modo a reconstituir seu sentido.

daquilo que tu faz, mas as pessoas estão lá. Estar lá é importante. Tem locais que as pessoas não vão, que há muita falta” (Luiz Alberto, entrevista).

O mesmo professor também aponta para o empenho no trabalho com os estudantes: “*vejo que há cobrança, boa vontade, [pausa] falhas acontecem, mas acho importante isso [cobrança, empenho e presença]*”.

Paulinho destaca entre os docentes a “*dedicação, a cara e coragem! Estamos juntos na escola, praticamente sozinhos na missão*”. Olhando para si e para outros colegas ele aponta que “*muitas vezes se trabalha em mais escolas, ou se faz outra atividade para levar uma vida digna*”. Complementa: “*eu mesmo, se tivesse um bom salário não teria outra atividade para compensar a renda*”.

Para a professora Patricia os professores contribuem decisivamente para o cumprimento da função escolar: “*os professores fazem o trabalho; têm interesse, incentivam. Cada um a sua maneira, mas vejo um compromisso da maioria*”. A ação que repercute positivamente passa pelo que a professora considera ser o básico: “*cumprir o horário, não faltar; manter a rotina de trabalho. O professor sabe o que tem que ser feito. É fazer isso... esse é o básico*”.

Quando questionada sobre a contribuição dos professores para a efetivação da escola, a professora Ivana diz:

Os professores fazem a escola funcionar e acontecer. Muitas vezes parece que a escola funcionaria sem a direção. Podemos ter muito problema, mas todos pegam seu material e vão dar aula. Todo mundo pega seu material e vai trabalhar. Aqui o pessoal tem “garra”, um maior comprometimento. Aqui cada um faz a sua parte. Não tem jogo de ficar esperando pelo outro. (Ivana, entrevista).

O trabalho dos professores – seu e dos colegas – é elogiado pela professora, especialmente o compromisso em fazer o que a docente entende que cabe a cada um. As dificuldades enfrentadas, no entanto, a fazem refletir sobre o quanto a escola deixa de contribuir com os estudantes que se engajam na escolarização:

Sempre acho que temos uma dívida imensa com o bom aluno. Porque a gente gasta muita energia com aqueles que estão se perdendo: escuta, para, ouve, busca. E aquele bom aluno passa em silêncio e vai... e não teve algo mais que poderia ter. Tinha essa queixa com meu filho: era caprichoso, gostava de estudar. Quando a gente está desmotivada nós temos que pensar naqueles dois ou três que querem estudar e trabalhar para eles. Isso me motiva: ter a consciência que fiz o melhor que pude para aquele que quer estudar. Que mesmo sem essa nossa atenção busca, pesquisa, estuda por conta. Temos uma dívida com o bom aluno. Poderia, deveria ter mais atenção (Ivana, entrevista).

Para realizar o trabalho, a professora Ivana elogia o espaço e materiais: *“tem espaço físico, as tecnologias também tem. Tem que agendar, mas é adequado. Materiais básicos ainda tem – papel, cópias... Sala de vídeo ajuda a fazer trabalhos com os alunos”*.

A Professora Adriana diz que *“dentro das características de cada um eu vejo que contribuem muito para a escola”*. Mas, emenda com um diagnóstico negativo: [...] *às vezes eu vejo que lutamos contra a maré: as famílias jogam contra, não ajudam os filhos, não colocam limite algum: as crianças dormem a hora que querem, não estudam, são indisciplinados* (Adriana, entrevista).

### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

O pessimismo do professor Durval aparece quando ele pensa na contribuição da ação dos docentes para a realização da função escolar. Conforme o docente:

[...] vejo pouco do trabalho do professor contribuindo para o aluno se encontrar. A maioria não sai dessa linha do conteúdo, parece que qualquer coisa extra incomoda. O professor está desmotivado. Não mostra o potencial dele porque está desmotivado. O problema é que o teu aluno percebe isso. E tu vai desmotivando cada vez mais ele também. Eu vejo o pessoal querendo fazer menos. Quem tenta fazer diferente é suprimido, cortado: ‘não dá, não tem verba’. Mesmo boas ideias esbarram na falta de ajuda. Fica difícil pensar saídas para fazer a coisa acontecer de algum modo (Durval, entrevista).

Ao refletir sobre as possibilidades de superação desse quadro na escola ele aponta para a necessidade de protagonismo pelos professores numa dupla dimensão: o reconhecimento dessa centralidade por parte dos gestores e por parte do próprio profissional. Para Durval:

O professor precisa estar envolvido no todo do processo. Antes de apresentar um projeto para a escola, levar o problema e desde o início construir junto. Não entregar uma solução de fora para que o professor execute. Tu [o professor] deve ser chamado para discutir o todo. Isso valoriza o professor. Não estou nem falando na parte financeira, que também é importante. Mas o profissional. Temos colegas com pós-graduação, com mestrado, ... e quando se faz alguma coisa para formação dos professores tem que vir alguém de fora. Parece que nem se conhece o que se faz e se pode fazer com o que temos aqui. A maior parte dos colegas não sabe o que cada um estudou, que potencialidades tem no grupo daqui. Algo desse tipo precisaria superar uma barreira: será que todos vão querer ouvir o colega? A possibilidade de jogarem contra é grande. No meu caso, por exemplo: daria uma orientação sobre um tema que estudei de algo que não consigo fazer na aula, em função das limitações da estrutura. Como que isso chega ao colega? (Durval, entrevista).

Ao ser questionada sobre como os professores contribuem para a efetivação da escola, Maria busca elementos da sua ação e de colegas no dia a dia:

[...] eu busco conversar. Alguns colegas eu vejo que chamam a direção, pedem apoio à orientação. Para fazer algo diferente, especialmente com essa turma mais difícil, eu percebo que o passo inicial é não bater de frente. Eu busco fazer isso. Quando eles estão distraídos, desatentos, eu procuro conversar (Maria, entrevista).

Projetando o que poderia ser feito coletivamente, a professora argumenta em favor de um trabalho coletivo de busca das famílias e dos estudantes, em especial aqueles que apresentam mais dificuldades:

Eu acho que a gente tinha que sentar e pensar um projeto juntos. Diferente do que vem acontecendo. Colocar esses alunos à frente: chamar a família, fazer um trabalho com isso que os cerca. Até já coloquei isso para a direção, mas não tive resposta positiva. Penso que caberia a escola chamar os pais, organizar debates, questionar a expectativa. O que eu vejo é que a escola tem medo da crítica, por isso se fecha a esse tipo de encontro. Esses meninos do 6º. ano, eu tenho certeza que se fizéssemos um trabalho a coisa ia... mas dá trabalho, precisa de tempo (Maria, entrevista).

Lucia entende que todos contribuem para a escola, *“cada um fazendo a sua parte. Cada professor tem a sua forma de pensar e tenta contribuir da sua maneira”*.

A professora Neuza destaca que

[...] há projetos muito legais de professores, que direcionam seu trabalho para construir uma comunidade. [pausa] Às vezes não se dá o devido valor. Tem professores que criticam: ‘perdemos tempo de aula fazendo feira de ciências, festa da família’... Nós defendemos: ‘mas isso potencializa a aula! (Neuza, entrevista).

Terezinha indica que a contribuição dos professores para a realização da função escolar é variável: “*sempre tem os que contribuem e os que não*”. Para ela uma dimensão que faz diferença é no acolhimento da comunidade, das famílias dos estudantes. Ela relata que

[...] na experiência que tive em escola pequena a participação era muito ativa. Aqui [numa escola maior] já se percebe algum receio, do tipo ‘o que esse cara quer aqui?’, especialmente com os pais dos Anos Iniciais, que estão mais presentes. Com isso, essa presença vai se perdendo [pausa]. E no sexto ano tu quer que o cara venha e ele já não vem mais! Foi afastado até ali (Terezinha, entrevista).

A efetivação de um trabalho de acolhida teria outro limite, de acordo com a professora: “*o tempo curto para isso*”.

O professor Odir relata ações relevantes e formas de trabalho de professores que contribuem para a execução da função escolar:

[...] uma professora com um engajamento cultural legal. Estabelecemos uma relação de respeito entre nós e com os alunos. Tem esse ‘quê’ de afeto com os alunos, de ‘eu te conheço desde criança e tu não vai falar assim comigo’. Se estabelece uma diferença entre autoridade e autoritarismo que é importante, ajuda a definir limites de forma amigável (Odir, entrevista).

Um ponto dessa inserção cultural que ele valoriza é que:

[...] se rompe com uma percepção de que a escola não é lugar de arte. Aqui [na cidade] parece que coral é na igreja, teatro em outro lugar, dança é no CTG, como se tu quisesse fazer algo tivesse que pagar. É possível fazer na escola (Odir, entrevista).

Outra professora elogiada por Odir é, na sua percepção, incompreendida pelos estudantes em razão da distância geracional: “*o trabalho em sala de aula, o envolvimento com os alunos, o comprometimento e o interesse com eles é notável, faz diferença*”. Ele destaca também “*o respeito, a dignidade, a disciplina e a camaradagem*” de outro professor, que,

conforme Odir, *“tem potencial e vontade para fazer muita coisa e, por isso, foi ‘roubado’ pela mantenedora para trabalhar com ‘papelada’ administrativa, deixando os alunos ‘na mão’”*.

Em relação ao seu trabalho, ele diz *“acompanhar alguns talentos que vejo que poderiam encarar profissionalmente a profissão... ou como hobby”*. Mesmo para os que não se interessam por um ou outro assunto que planeja desenvolver em aula, o professor relata orientações que repassa: *“eu puxo muito a pesquisa: ‘vamos lá, pesquisem!’ Me respondem: ‘Eu tenho só no celular a internet’. Eu digo, ‘pode ser! É uma ferramenta’”*. Ele percebe dificuldades no trabalho de pesquisa, com cópias integrais, ao que orienta uma apropriação diferenciada: *“eu quero que vocês pesquisem, mas que o resultado venha com as tuas palavras. Não as palavras dos outros [pausa] E isso é importante no começo, escrever do teu jeito”*.

#### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

Luana respira profundamente antes de expor sua impressão sobre como os professores contribuem para a realização da função escolar anteriormente idealizada. Para ela,

[...] têm professores que tentam ajudar, outros não. [pausa] já tivemos grupo de aceleração, alguns professores não quiseram participar. Há professores que não gostam de tentar um trabalho diferenciado. Há resistência, alguns têm interesse, [mas] outros não têm (Luana, entrevista).

Ela também acrescenta o limite imposto pela forma de contratação: *“qualquer trabalho no turno inverso esbarra nos horários, colide com outra matrícula em outro município”*.

Ao responder sobre como os professores contribuem para a efetivação da função escolar, Ieda fala que

[...] cada um se doa muito mais do que as pessoas imaginam. Todos! Sem exceção. Todos se preocupam com cada um dos alunos, cada um na sua disciplina, de formas diferentes. Mas todos estão preocupados em fazer o seu melhor. A gente senta, chama, conversa e orienta. Vejo os colegas fazendo isso. Às vezes resolve, às vezes não (Ieda, entrevista).

### 4.3.2 Limites ao trabalho docente para o cumprimento da função escolar

Nesse segmento apresentamos os entendimentos dos professores sobre os limites encontrados pelos professores que impactavam negativamente a realização da função escolar.

#### - Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”

A Fátima reconhece um avanço no trabalho com a nova coordenação pedagógica, mas ainda relata uma distância que “*sobrecarrega as tarefas com as turmas*”. Aponta que:

[...] a distância entre coordenação e professores é um limite para o trabalho. Há uma falta de integração ruim para nós. Tivemos poucas reuniões esse ano. [pausa] E tem muita coisa para falar. Entre as professoras nos Anos Iniciais há um envolvimento permanente com as turmas e uma troca maior de experiências e conhecimentos sobre os alunos. Buscamos umas às outras para ajudar a atender as turmas (Fátima, entrevista).

Esse aspecto amenizaria o impacto do que ela percebia como “*falta de integração à coordenação escolar*”, que se agravava, no seu entendimento, a partir dos Anos Finais: “*quando passa para o 6º ano muda muito: 45 minutos de aula, troca professor, não há como conhecer cada um [dos alunos]*”.

Concretamente, a Fátima menciona que desmotiva o suporte precário para lidar com os casos específicos entre os estudantes. Relata a tristeza do caso de uma estudante deficiente: “*tem higiene precária, normalmente está com piolhos, cheira mal, sempre suja*”. Após encaminhamento à direção, o Conselho Tutelar foi acionado. Este, depois de contato com a família, muito pouco conseguiu avançar. Conforme a docente, o relato da conselheira tutelar é de muita dificuldade de aproximação com a família. A conselheira teria sentenciado: “*sempre foi assim*”, indicando que havia pouco a ser feito. Teve outro caso de “*um aluno, família muito pobre, [pausa] saiu da escola para trabalhar na fábrica*”. Ela arremata resignada: “*dá pena, mas o que tu vai fazer assim, sozinho?*”

A professora se ressentia também de uma maior proximidade da própria mantenedora e de estrutura para o trabalho com os estudantes: “*falta apoio de lá para cá. Não temos internet na escola [apenas na área administrativa da escola]. O pessoal daqui fica de mãos atadas*”.

Ao argumentar sobre os limites à ação docente para a realização da função escolar, Luiz Alberto aponta para a dificuldade de se efetivar um trabalho integrado entre os

professores: “*daqui a pouco a perspectiva que eu tenho sobre o trabalho é diferente daquilo que tu faz. [...] Nem temos – e seria bastante difícil – a possibilidade de conversar sobre o trabalho de um e de outro, apontar limites e ouvir sobre os nossos próprios [limites]*”. Mesmo evitando uma crítica mais direta sobre os colegas, Luiz Alberto menciona em outro momento da entrevista que da sua parte também há uma resistência em relação ao trabalho integrado por verificar “*o descomprometimento de alguns profissionais*”.

A necessidade de um trabalho integrado é percebida a partir de uma demanda pela uniformidade de procedimentos:

[...] eu tenho professores que indicaria problemas, limites, ... às vezes destoa do grupo como um todo. E é preciso existir um equilíbrio, por exemplo, para que a coisa não seja rotulada negativamente: ‘o Luiz Alberto é ruim e o outro é o bom’. [pausa] Os critérios são tão discrepantes que se corre esse risco: ‘rigor X falta de rigor’. Vejo discrepâncias que colaboram com os rótulos [alunos classificam os professores]. Isso prejudica até o aluno, que é cobrado de diferentes maneiras (Luiz Alberto, entrevista).

A desmotivação produzida pelo modo como percebe as ações de alguns colegas é reforçada pela “*questão do abandono familiar, [que] é muito evidente*”. Para o professor, há uma relação direta entre esse “abandono” e o empenho na escola, que produz – ou reduz – a sua motivação: “*as crianças que as vezes não tem um empenho adequado...que é um reflexo dessa questão familiar*”.

Paulinho aponta como principais limites à ação do professor o tempo para o trabalho e a direção escolar:

[...] o tempo [escasso], a falta de apoio, de recursos para projetos. Também falta ‘pulso’ [da diretora] para tomar pé dos problemas, tem limites na orientação educacional: não faz nada. Com isso a escola se transforma num barril de pólvora (Paulinho, entrevista).

O professor narra brevemente aspectos valorizados da sua rotina de trabalho que, pela dificuldade de efetivação, acabam desmotivando-o: “*eu tento fazer eles trabalharem. Algumas coisas antigas eu tenho: o silêncio, o respeito, a participação na hora certa, a cobrança da leitura e da escrita. Mesmo escrevendo eles esquecem! Por isso gostaria de trabalhar no Laboratório de informática*”. Avança na sua exposição relacionando outros aspectos que explicariam a dificuldade no trabalho com os estudantes:

[...] indisciplina, falta de atitude, desestruturação familiar, o abandono intelectual por parte das famílias e a desmotivação dos estudantes. [pausa]. Chega no fim do ano e vêm verificar que o aluno rodou, mas ao longo do ano abandonaram intelectualmente essa criança. Falta esse valor da escola pelas famílias (Paulinho, entrevista).

Ao final, retoma a crítica às instâncias governamentais responsáveis pela gestão educacional, passando pela insuficiência no financiamento, a corrupção, e chegando na gestão interna:

[...] os próprios governantes, mesmo: se garantiu acesso à escola, ao diploma, mas depois se cortou o financiamento! As condições não são mais as mesmas e estão abandonando. Vemos por aí à fora: desvios na merenda, sem estrutura, sem transporte. Nós ao menos temos a estrutura, as coisas, [mas] não se responsabiliza, não tem alguém com pulso para cobrar (Paulinho, entrevista).

A professora Patrícia percebe como principal limite à realização da função escolar o frágil suporte de algumas famílias. Para ela, dessa falta de acompanhamento dos responsáveis se originam “*os problemas disciplinares enfrentados nas aulas pelos professores*”. Ela percebe que:

[...] os primeiros problemas vão aparecer no 3º. ano, mas é no 6º que estoura! Desde muito cedo, a partir da avaliação das professoras do currículo nós vamos percebendo as dificuldades. Alguns se sabe que podem ter alguma deficiência. Chamamos os pais e pedimos para que encaminhem para um diagnóstico especializado e tragam o laudo. Mas não fazem. Dificilmente vão atrás. Desconsideram a avaliação que fazemos aqui (Patrícia, entrevista).

É importante destacar nessa última menção da professora o precário acesso da escola à rede de proteção social. Isso faz com que o procedimento comum seja demandar aos pais o encaminhamento dos filhos aos profissionais especializados que poderiam estar articulados à instituição.

Ao ser questionada sobre o que a desmotiva, ela para e responde de forma direta: “*o salário! ‘Tu’ já diminuiu tudo que podia no orçamento de casa e não tem mais onde cortar... não dá mais para viver só com isso*”. Depois de breve pausa ela avança para a análise das condições de trabalho, começando pela sobrecarga gerada pela falta de pessoal:

[...] as condições precárias, especialmente de pessoal, de falta de pessoal para o trabalho que precisaria ser feito. A gente se ajuda, as gurias se ajudam. Hoje mesmo eu estou sem tempo, substituindo uma professora de licença<sup>60</sup>. Assim, falta alguém para esse serviço de atendimento diário dos professores e pais. (Patrícia, entrevista).

Complementa sua análise sobre as condições de trabalho com uma reflexão sobre o suporte da mantenedora:

[...] eu sinto falta de um respaldo maior por parte dos mantenedores, dos governantes. Condições melhores de trabalho – na parte material. Uma qualificação para os professores, mas que não seja uma coisa tão imposta como o que tem hoje – um período de dois ou três dias que às vezes não tem relação com o que estamos vivendo (Patrícia, entrevista).

Em resumo, a professora Patrícia indica como limitadores à função escolar o frágil apoio aos filhos por algumas famílias; a debilidade da rede de proteção social, a desvalorização salarial; a sobrecarga de trabalho, derivada da falta de pessoal; e o suporte da mantenedora em termos de recursos e capacitação.

Quando a professora Ivana reflete sobre os limites ao trabalho dos professores na busca da realização da escola pretendida, ela aponta carências na biblioteca, na articulação entre professores e na escola com as famílias:

A biblioteca tem poucos exemplares de cada livro. Isso impede de fazer uma atividade sobre uma obra com uma turma inteira, por exemplo. Recorro a cópias de pequenas partes para conseguir trabalhar. [pausa] Não temos muitas reuniões. Com pais e professores custam muito a acontecer, mesmo para entrega de boletins... eles vêm aos poucos para saber dos filhos. Os anos iniciais os professores chamam os pais para ir na sala, nos anos finais vêm muito poucos. Entre os professores há conversas entre os da mesma área, como fazer, o que fazer, trocamos materiais. Isso é bom – iniciativa nossa. Entre as áreas é muito pouco. No início do ano tivemos dois dias de planejamento entre professores. Foi bom, mas precisava de mais tempo. Não chega a dar tempo de pensar um projeto com diferentes áreas (Ivana, entrevista).

Mas, não são os limites listados acima o que desmotiva a professora. Para ela, é o comportamento dos estudantes que mais contribuem para sua resignação frente ao trabalho:

---

<sup>60</sup> Ao todo a professora cumpriu 60 dias nessa função em 2018; mais de 70 dias em 2019 e no início de 2020 ela voltou a assumir outra turma até que a mantenedora providenciasse contratação temporária de nova profissional.

A indisciplina. O fato de saber que o aluno tem o ônibus, tem a merenda, tem o livro, que o professor está lá e nada toca para ele fazer o mínimo. O fato de não poder ir adiante porque tem que esperar aquele que não sai do lugar. Corrigir o exercício para eu mesma, porque ninguém fez. Tem outras coisas, como um choque com as novas tecnologias: a cópia vira foto. A redação não é feita a mão, mas digitada. Eu cobro que se faça diferente. Tem uma justificativa para a escrita à mão também. Não é sempre que dá para fazer (Ivana, entrevista).

E é sobre a indisciplina dos estudantes que ela percebe a maior carência junto aos gestores escolares e do sistema de ensino:

Falta apoio para situações bem chatas, de indisciplina. É demorado, às vezes fica no esquecimento. Eu peço registro e não é feito. E lá na frente se sou cobrada esse registro seria importante. Esse tipo de situação é um limite: tento diferentes conversas antes de pedir uma ajuda, mas para não perder a cabeça e brigar, aí eu peço auxílio. Há um problema grande de distorção idade-ano, os mais velhos não têm paciência, já não têm interesse e perturbam, debocham. Falta apoio de pessoal: monitores principalmente. Mas falta suporte pedagógico também. As vice-diretoras atendem muitas tarefas no turno. Nem teriam como fazer esse papel. [pausa]. Tem muito aluno no pátio. Nisso nossa escola está muito ‘atirada’, não temos monitores: o aluno sai para ir no banheiro e não volta, fica no pátio, se tivesse um monitor circulando já faria bastante diferença. Os pequenos ‘Deus’ cuida. (Ivana, entrevista).

Fica presente no argumento da professora que ela reconhece e diferencia responsabilidades. Ao mesmo tempo que cobra uma ação de quem está na gestão escolar, reconhece que quem assume tais posições na escola está com sobrecarga de trabalho e não conta com o pessoal de apoio necessário para as diferentes demandas institucionais.

Adriana indica como impeditivos ao trabalho docente para o cumprimento da função escolar os limites impostos pelos próprios estudantes e suas famílias. Agrega também a identificação de limitações impostas pela mantenedora:

[...] a falta de estudo, o desinteresse. Eu procuro trabalhar os meus conteúdos, envio material para casa e vejo que o que mando volta igual. Não há hábito de estudo em casa. Converso com colegas que chegam à mesma conclusão. Tem alguns que nem precisariam, avançam com aquilo que faço em aula, mas, aquele que não consegue, que precisaria de um extra, em casa, ou reforço, param, se desestimulam, e reprovam. O reforço acontecia aqui na escola, no turno inverso, mas nem isso conseguimos fazer mais. Nos tiraram as horas para isso (Adriana, entrevista).

Professora dos anos finais do ensino fundamental, Adriana também indica a dificuldade adicional que representa para alguns estudantes a passagem de etapa que representa o 6º. ano: *“acaba retendo esses que precisariam estudar um pouco mais em casa e não estudam. E hoje a escola não consegue mais oferecer esse reforço que há uns anos conseguia”*.

### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

O professor Durval lista alguns aspectos relacionados à infraestrutura, manutenção e disponibilidade de materiais nas escolas como limitadores à constituição de uma escola ampla e aberta e que atrapalha o dia a dia de trabalho:

[...] temos uma limitação física, de espaços. A biblioteca muitas vezes está indisponível por falta de pessoal específico. A infraestrutura que não é mantida, não é consertada quando estraga. Vou trabalhar com áudio, por exemplo, e o aparelho está quebrado. Trago um pendrive e o equipamento está em outra turma. Materiais de rotina: numa das escolas não têm praticamente nada. O que contamos hoje é com o mobiliário da sala de aula, somente isso. (Durval, entrevista).

Além dessa dimensão, o professor destaca as limitações de tempo: *“a ausência de tempo. Tempo para planejamento. Porque muitas vezes o professor com 20 horas tem 20 períodos de aula. Agora eu tenho 18 horas em aula. A hora atividade é insuficiente”*.

Mas mesmo apontando essas limitações de estrutura e tempo, o docente não as percebe como barreiras intransponíveis: *“a gente lê casos muito piores em que a coisa vai. E aqui que não temos limitações extremas, que sim, temos problemas, mas poderiam ser contornados, nós não conseguimos”*.

A barreira que o desmotiva é: *“ver meus colegas educadores não tendo comprometimento, te puxando para baixo. Os alunos têm seus problemas, mas eles estão numa outra situação. O que não dá é cair nessa onda de não fazer e não deixar fazer”*. Em seguida o professor avança sua reflexão para a limitação que percebe na participação dos professores como outro fator de desmobilização: *“eu não estou há muito tempo na escola, mas até hoje não participei de construção do projeto pedagógico. A rede tem uma coisa que nós não construímos, nós acatamos. Se tenta, mas se corta. Tudo acaba vindo de cima”*.

Ao refletir sobre os limites que encontra para um trabalho em favor da função escolar, Maria remete à soma de diferentes aspectos, mas centraliza seu argumento na *“falta de*

*vontade de fazer algo diferente, de parar e pensar, estudar, construir algo que faça sentido para esses alunos que estão aqui sem querer estar”.*

Para ela, a situação da profissão docente é o aspecto que mais a desmotiva:

[...] desde a falta de união entre os colegas, nós mesmos, professores; a forma como o professor é tratado hoje. Que incentivo a gente tem? E pior é que não vejo perspectivas de melhora. Olha a humilhação dos professores do Estado... nem a data do pagamento é respeitada. O salário defasado, congelado (Maria, entrevista).

Para a Lucia, os maiores limites à ação do professor em favor da realização da função escolar estão ligados às *“precariedades materiais e infraestrutura”*.

Ao falar sobre desmotivação ao trabalho, ela menciona *“o salário”*. Relata tanto o valor em si, como os atrasos no pagamento na matrícula vinculada ao governo estadual: *“acaba sendo desrespeitoso, humilhante até”*. Depois de uma breve pausa indica: *“eu faço o que gosto. Têm os problemas de materiais, o desrespeito dos alunos também. Mas o que mais desmotiva mesmo é o desrespeito e salário mesmo”*.

A avaliação que Neuza faz dos limites à consecução da função escolar passa [a] pelos estudantes: *“a questão disciplinar é um limite”*; [b] pelos professores: *“há também uma desmotivação entre os próprios professores, um medo de quem diz ‘isso não vai dar certo’, antes mesmo de sentar para pensar junto, de tentar fazer”*; [c] pela comunidade: *“tudo deve vir da prefeitura, há uma resistência na comunidade em pensar projetos novos, criados aqui”*; e [d] pela disponibilidade funcional dos professores, que limita o tempo de trabalho possível: *“os professores não ficam só aqui, têm outros compromissos fora”*.

Entre esses aspectos mencionados, aquele que mais desmotiva a professora é o que está relacionado diretamente ao trabalho escolar: *“às vezes está tão empolgada numa coisa e vem o ‘não dá’! Esse ‘não dá’, uma negatividade antes de se tentar qualquer coisa”*.

Ao apontar os limites à ação docente para a consecução da função escolar, Terezinha percebe o tempo como maior entrave: *“o horário, essa coisa de ‘vencer’ o conteúdo. Essa é uma barreira grande [pausa] e isso está no sistema escolar, tu é cobrado por isso. Talvez uma saída fosse a busca por um trabalho em conjunto. É possível? Alguém limita?”*.

A professora menciona que essa ‘gestão do tempo’ acaba desmotivando: “*quando não consigo fazer o que eu quero*”. Relata as iniciativas que ela consegue promover desde o esporte, os eventos culturais: “*às vezes surgem as coisas sem elaborações, mas acontecem!*” Terezinha relata que essa sua característica já é conhecida dos colegas “*quando as pessoas que me conhecem querem que eu faça algo, elas falam o que gostariam de fazer e deixam. [pausa] daí eu penso, e apareço com um modo de fazer... e as coisas saem*”.

Ao mencionar os limites à ação do professor, Odir analisa [a] a relação com os estudantes. Ele não aponta para uma má-fé dos professores, mas verifica que “*o trato com os alunos exige uma sensibilidade que nem todos têm*”. Ele indica que algumas pessoas “*deveriam repensar sua escolha profissional. Não há trato humano decente*”. [b] O limite da formação também prejudica o trabalho em grupo, necessário à realização da função escolar: “*há uma capacidade limitada de entendimento, que dificulta o diálogo*”. Isso se desdobra numa resistência a reuniões que, de acordo com o professor “*todo mundo quer evitar. Talvez seja pelo histórico de falta de propostas, mas ninguém quer fazer*”. A hora-atividade é cumprida em casa, “*ninguém vai cumprir aqui na escola. [pausa] por dois motivos: não existe proposta de trabalho conjunto que justifique e a estrutura é limitada*”. [c] Ao mencionar a estrutura de trabalho para os professores, ele abre outro leque de elementos indicados como limitadores:

[...] a falta de infraestrutura e investimento: não dá para fazer educação sem investimento, tal como: folha, Datashow, salário digno, carga horária a ser cumprida num lugar único. Especialmente isso [carga horária numa escola apenas] ajudaria muito na troca de experiências, no apoio de projetos fora de aula (Odir, entrevista).

Em outro momento o professor retoma o assunto: “*na sala de aula, como não tenho muitos recursos, para aqueles que gostam de falar e apreciam o conteúdo, eu consigo dar uma boa aula. Mas se não, também não seria hipócrita de dizer que faço muita diferença, tenho poucos recursos*”. [d] Outro ponto mencionado como limitador faz parte de uma relação instrumental com a escola e o estudo: “*eu sinto muito quando vejo adolescentes com essa ideia de que estudar é uma coisa da escola. Fracassamos quando perpetuamos isso*”. O professor menciona uma resistência ao estudo, seja ele qual for: “*o estudar em casa, às vezes a pesquisa [seria interessante para eles]. Mas tem essa coisa, ... um desprezo pelo estudar*”.

*Pareço um alienígena. Digo para eles: ‘pesquise o que interessa para vocês’ Não tem esse tempo de parar para estudar”. Um dos fatores explicativos mobilizados são as condições de vida e a projeção do futuro: “não há essa perspectiva diferente daquilo que os pais deles fazem hoje: a fábrica, a obra de sol a sol. O estudo pode oferecer possibilidades. [pausa] Alguns me dizem: ‘eu trabalho nisso e ganho mais do que tu’”.*

Além do aspecto cultural e do custo envolvido na formação educacional, o professor menciona também estudos sobre a capacidade de concentração:

[...] já superou a propaganda [pausa]: eles não mantêm a atenção em nada por muito tempo. A rede social é isso: falo com um, já respondo a outro, já apita. Na sala de aula parece a mesma coisa. Falo com o professor, mas não abandono as outras coisas. Tudo bem, mas em algum momento? Desligar para se concentrar é difícil. É uma supervelocidade que tem potencial, mas nesse nível constante acaba descontrolando (Odir, entrevista).

Entre os fatores listados, aqueles que mais desmotivam o professor são: [a] o desrespeito, que ele diferencia de indisciplina:

[...] o que estamos fazendo juntos: eu, os colegas e os alunos. [pausa] A desvalorização da sala de aula, da dignidade da profissão – nem digo sobre o salário. Não é querer deferência, mas esses problemas da escola, o descuido, as cobranças desnecessárias, daquilo que não é minha responsabilidade (Odir, entrevista).

O professor relata também a falta de horários para atividades extraclasse: “*a grade de horários cheia. Esse ano num dia tenho uma janela [de 45 minutos]. Só agora tenho esse espaço*”. Em seguida cita alternativas que procura desenvolver e que percebe como positivas, mas que são malvistas por alguns colegas:

[...] Trabalhar na rua num dia bonito. Quem não quer? Aproveitar os interesses dessas crianças, daquelas que não são fáceis. Miguel, por exemplo, é o único aluno aqui no município que me fala abertamente sobre racismo. Que apanha da polícia, curte ‘rap’, gosta de ler poesia, e é um inferno em sala de aula (Odir, entrevista).

Após relatar algumas particularidades que descobriu ao se aproximar desse estudante, ele conclui que há uma “*incoerência entre o que se pratica e o que se quer da escola*”. Há, no entendimento do professor, “*um discurso por formação de cidadãos, de fazer a diferença para a juventude que não se efetiva. Isso talvez desmotive mais do que tudo*”.

Ele afirma que “*começar a ouvir, buscar boas referências, é função da escola! Trazer o novo, relativizar essas más referências. Conversar sobre isso – sobre o que gosta e o que não gosta*”. Cita um caso em aula de uma referência que trouxe para um debate e que representou algo diferente de tudo o que eles conheciam: “*trouxe Vivaldi, ‘As quatro estações’, e pedi para que eles me dissessem qual música se referia a cada estação. E eles acertaram – sem nunca terem ouvido antes. Reclamaram da música, mas quando pararam para ouvir, sabiam*”. Para o professor, seria necessário que todos se percebessem “*como uma parte do todo, reconhecendo e entendendo a sua função*”.

### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

Ao ser questionada sobre os limites à ação docente, Luana destaca o desinteresse de alguns colegas em relação aos desafios do trabalho: “*alguns estão acomodados, não mostram interesse. Falam: ‘não adianta, os alunos não querem’*. [pausa] *Não fazem nada diferente e não querem fazer nada diferente*”. Retomamos o outro argumento que limita o trabalho, e que é imposto pela forma de contratação dos professores: “*qualquer trabalho no turno inverso esbarra nos horários, colide com outra matrícula em outro município*”.

Mas, o que desmotivava a professora naquele período era a cobrança que dizia sofrer de uma das representantes da mantenedora, que insistia na necessidade de avanços na organização espacial e administrativa da escola, no trabalho pedagógico e na aproximação com a comunidade. Nas palavras da professora, “*só nos botava para baixo. Era uma cobrança extrema por coisas que não cabiam*”.

Ao refletir sobre os limites à ação dos professores, Ieda indica alguns aspectos: [a] a vontade do estudante: “*às vezes o aluno não está a fim. Não tem incentivo, motivação* [pausa]. *Talvez falte incentivo de casa*”; [b] comportamento:

[...] eu saio para aulas fora [da sala] e eles querem ficar no celular, namorando, se ‘esfregando’... aí eu volto para a aula. Não é piquenique, é aula. Eu digo para eles: ‘sou amiga de vocês, mas é necessário respeitar para ser respeitado. Não grito com eles, ... disciplina tem que ter. Às vezes falta... desde o pré. [...] Não adianta só o professor querer. O aluno também tem que querer (Ieda, entrevista);

[c] familiar: “*a gente vê que os pais não têm controle sobre seus filhos, desde cedo. A família está com problema – esse é o principal, o problema maior!*”. Retorna ao assunto na sequência da entrevista:

Tem muitos pais que chegam gritando, achando que assim resolve, ameaçando denunciar professor. Nesse caso eu disse: denuncia! Pode denunciar porque aí vamos conversar e ‘ver’ quem está faltando ao seu compromisso! Posso conversar, escutar crítica, numa boa. Mas não dando ‘carteiraço’ ou gritando. [...] alguns pais só vêm na escola no fim do ano, buscar o boletim. Recentemente tem um movimento interessante no CPM, com mais participação. Mas ainda é pouco perto do que se precisa (Ieda, entrevista).

Dentre os aspectos levantados, a professora menciona que aquele que a desmotiva para o trabalho escolar é “*o não querer, o não ter vontade [pausa]. Temos alunos que estão repetindo quatro, cinco anos e não adianta avançar porque não querem mais*”. Adicionalmente, relata o caso de “*apatia no oitavo ano*”, que, na sua avaliação era a melhor turma no ano anterior e nesse, “*não querem saber de mais nada, só namorar*”.

### 4.3.3 Quais equívocos percebe na ação de colegas

Nesse momento apontamos como os professores percebem equívocos nas ações dos colegas e que prejudicam a efetivação da função social da escola.

#### - Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”

Fátima, exemplifica um caso específico que ela testemunhou para falar sobre os equívocos que percebe entre os colegas: “*já ouvi professora falando alto para aluno (a ponto de ter escutado isso do corredor): ‘não era para estar aqui! Como não reprovou? O que está fazendo aqui’*. [pausa] *Isso desestimula o aluno*”.

A Anete destaca que

[...] a escola possui regras. Quando um cobra uma coisa e o outro não [pausa] cada um faz a sua regra... isso gera uma confusão entre os próprios alunos. A falta de uma rotina e do cumprimento de uma rotina comum – que é responsabilidade de todos – prejudica a organização da escola (Anete, entrevista).

Ao ser perguntado sobre possíveis equívocos dos professores, Luiz Alberto diz que *“da parte dos professores não percebo”*. E complementa: *“não posso classificar como errado aquilo com o que não concordo”*. Entretanto, é relevante retomar sua fala sobre alguns limites em relação ao cumprimento da função escolar, quando o professor argumentava a necessidade de que cada professor *“assuma as responsabilidades próprias do magistério que passam pelo domínio do conteúdo, método de trabalho, cobrança em relação aos alunos”*, completando com uma avaliação geral de que *“o magistério é uma categoria difícil de trabalhar”*, indicando irresponsabilidades entre alguns colegas.

Paulinho menciona que os professores estão *“de mãos amarradas”*. Ao sentenciar isso, ele diz que *“não vê solução [pausa] não tem retorno da direção sobre os [alunos] que incomodam. Chegam a ameaçar te bater! Eu estou desamparado [pausa]. É necessária atitude e isso depende da pessoa que está à frente do cargo”*.

Ao pensar sobre equívocos cometidos pelos colegas no trabalho escolar a professora Patricia indica que

[...] de alguns falta comprometimento. Não são todos de quem eu falo isso. Alguns são muito comprometidos. Em comparação com outros lugares eu até vejo que estamos bem, mas tem alguns que não demonstram compromisso. Se vê no trabalho do professor, os comentários dos alunos... eles falam. Até os pais que vem conversar com a gente falam coisas que não tem como desmentir. Os outros colegas também vêm falar sobre isso: ‘olha lá o que ele está fazendo’ (Patricia, entrevista).

A professora Ivana apontou um único equívoco dos colegas: a despreocupação no cumprimento dos horários. Para ela isso reforça entre os estudantes um descomprometimento com a escola. Sobre esse comportamento dos colegas, a docente menciona:

O único equívoco que vejo é em relação ao horário. Demorar para ir a aula, soltar antes de terminar a aula. Quando comecei aqui eu percebia que meia hora antes do horário alguns [estudantes] já começavam a guardar o material. Foi uma luta, mas comigo eles já entenderam que vão ficar até o final. Com os outros, os alunos da tarde saem sempre 20 minutos antes. A aula fica com poucos minutos (Ivana, entrevista).

Quando perguntada se poderia apontar equívocos na ação de outros professores Adriana faz uma comparação entre o seu tempo de estudante e a atualidade:

[...] a sociedade, as pessoas mudaram. O que valeu para mim como estudante não cabe tão bem para o meu aluno de hoje. Um questionário que eu via na escola e ainda vejo colegas fazendo hoje. As metodologias precisam ser atualizadas (Adriana, entrevista).

### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

A professora Lucia menciona que “*equivocos acontecem*”. O foco da sua crítica é o aproveitamento dos recursos escolares: “*vejo gente que não aproveita, não fazem bom uso, não planejam com aquilo que têm*”.

Quando o professor Durval é questionado especificamente sobre equívocos dos colegas, ele relata uma diferença entre o professor dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Para ele: “*o professor de currículo tem aquilo de fazer, de estar junto. Mas o professor de área, podendo escapar ele sai, ‘não é comigo’, se no conteúdo da área não posso ajudar, no todo eu não faço nada*”. Para o docente, esse tipo de comportamento é percebido pelo estudante: “*eles percebem que tem professores que não queriam estar ali. Não buscam nada diferente, matariam a própria aula se fosse possível*”.

Esse comportamento aparece na escola e também nos encontros promovidos pela rede de ensino para formação continuada:

[...] é deprimente pensar que tem professores que não querem se atualizar. Nas formações no grande grupo tem gente que está sempre no celular, fazendo crochê durante a reunião. Está lá só pelo protocolo. Como se a formação inicial fosse o suficiente. A escola tem essa mesma estrutura há muitos anos... Tenho colegas que só ‘passam’ matéria no quadro – essa é a aula (Durval, entrevista).

Quando perguntamos sobre possíveis equívocos que pudesse perceber entre seus colegas, Maria demorou para responder. Num primeiro momento pareceu não querer tratar do assunto, ao mesmo tempo que parecia ter argumentos para contribuir. Depois de um longo suspiro disse:

Tem colegas que tem uma mentalidade fechada para tentar alguma coisa diferente. Batem de frente, jogam fora chances de atrair o aluno para perto. Sabem de tudo isso que eu estou te falando, da base, da família, mas não se abrem para fazer nada diferente (Maria, entrevista).

Menciona como exemplos brigas, broncas, discussões com os estudantes que de acordo com ela “*não levam a nada*”.

Neuza indica como limite principal dos professores a resistência a “*tentar fazer* [pausa]. *Antes de tentar já dizem que não vai dar certo. Mas, depois que a coisa acontece, elogiam. Com uma dessas professoras eu digo: ‘tu reclama, mas quando pega para fazer a coisa sai’*”. De acordo com a professora, alguns colegas utilizam a escassez de tempo para justificar a não participação em [de] ações alternativas [que são] propostas. Para ela, “*o tempo acaba sendo usado como desculpa para não se fazer o que é necessário*”. Por outro lado, a professora faz questão de ressaltar aspectos positivos. Ela vê:

[...] comprometimento dos professores: há poucas faltas, quando faltam, avisam. Hoje não tem problemas de materiais; temos um espaço físico razoável. O básico tem. [pausa] Ainda temos a pendência do laboratório de informática [capacidade elétrica do prédio não suportava a carga], falta um auditório para uma atividade em grupos maiores (Neuza, entrevista).

Terezinha critica entre os professores uma “*ênfase nos conteúdos, expressada nos planos de ensino e no modo como são exigidos. E coisas do dia a dia que poderiam ilustrar e cativar o interesse [dos alunos] esses conteúdos ficam de fora*”. Além desse limite à prática dos colegas, a professora enfatiza outros entraves:

[...] a carga horária, por exemplo [pausa] eu adoro ter hora atividade em casa, mas se tivesse um espaço adequado, com recursos, que poderia servir para fazer as combinações com os colegas; um espaço para sentar, ler, pesquisar, que servisse para isso, poderia ser interessante (Terezinha, entrevista).

Ao final, volta a demonstrar preocupação com alguns colegas: “*às vezes parece que tem professores que não querem mais saber, ... isso me preocupa*”.

O Odir inicia sua resposta sobre os possíveis equívocos dos professores falando sobre as dificuldades inerentes ao tempo presente:

[...] ainda que a escola estivesse funcionando com bons índices, o aluno do século XXI ainda seria um grande desafio. A formação para o que vem pela frente; aprender por si, ser mais crítico, atento às mudanças [pausa]. Esse rigor disciplinar, se questionar ou entender o que o aluno está passando; o contexto, o preconceito contra a droga – que é uma coisa recente por aqui (Odir, entrevista).

O professor relaciona também as orientações da sua formação com os desafios da relação com os estudantes:

Temos um juramento de servir à educação e aos alunos... por isso eu não entendo essas coisas. [A ausência do trato humano] atrapalha muito. E o aluno está muito atento. Ele percebe que não há um interesse genuíno, que ele não pode contar com o professor... Não que não possa levar um puxão de orelha, mas tem assuntos que fazem parte da vida de alguns deles e que são proibidos. Drogas é um assunto recorrente, eles perguntam, têm curiosidade, alguns já utilizaram... e como se faz? Bate de frente? Como tu mostra o mal que faz? As consequências? (Odir, entrevista).

Em outro momento, quando retoma a questão da indisciplina, o docente questiona o encaminhamento dado:

Acontece algo que o cara nem está diretamente envolvido, mas vai para a direção, polícia, Conselho Tutelar [pausa]. Que confiança resiste? [pausa] Outra característica daqui é a imprudência com as motos. Não há transporte [público]. Eles vão usar motos! [pausa] A aproximação com os colegas [professores] é difícil. Há diferença de idade, de formação... em alguns momentos me sinto um 'Extraterrestre'. Para mim o interesse pelo humano é central, e vejo que na maior parte do tempo ele não está presente. Eu fico me perguntando que Deus é esse que alguns dizem seguir? Eu não vejo (Odir, entrevista).

O professor menciona também equívocos em justificativas que são dadas aos estudantes quando fazem a pergunta: 'mas para que devo estudar isso?' O exemplo trazido foi sobre uma discussão provocada por um estudante que questionou o estudo da história e cultura africana. A resposta do professor teria sido: "*vamos estudar porque é obrigatório. Ou seja, nem mesmo o professor consegue defender o conteúdo sem desestimular o aluno. Poderia remeter às comparações entre os modos de vida, as origens*".

#### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

Luana entende que um dos equívocos na ação dos professores é que alguns “*não fazem nada diferente e não querem fazer nada diferente*”. Ao refletir sobre os motivos para

esse comportamento, Luana indica que *“alguns são acomodados; outros têm vontade, mas impõem limites antes de tentar algo [pausa longa]. Estão num ponto com as turmas que já estão bloqueados para tentar algo diferente. Os estudantes acabam não se abrindo”*.

A professora Ieda questiona o uso inadequado dos espaços de discussão entre os docentes:

[...] se conversa nas reuniões e conselhos de classe, mas, acho que é pouco tempo. Deveria ser passado aluno por aluno, não passar reto pela turma que está boa. Isso revela um pouco sobre como está a escola: a direção não está concentrada na gestão, está substituindo professor, fazendo coisas que não cabe... e deixa passar o que é importante (Ieda, entrevista).

Outro ponto problemático que percebe é na discrepância de critérios entre os professores: *“não adianta eu cobrar e o colega não cobrar... às vezes o colega acha que não é bem assim”*.

#### **4.3.4 Como contribuo para a realização da função escolar?**

Nessa sessão apresentamos as autoavaliações dos professores em relação a como a própria prática auxilia a escola no cumprimento da função escolar.

##### **- Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”**

Quando confrontada com o pedido para uma autoavaliação sobre o seu papel para a realização da função escolar, a professora Fátima mencionou que busca *“ir além do tradicional, ... estimulando, buscando atividades diferentes, dinâmicas, jogos”*.

Em outro momento da entrevista relata conversas com as mães de estudantes e o contato permanente que mantém com os responsáveis pelas crianças a partir de ferramentas como o *WhatsApp*. Acredita que isso só é possível *“porque tenho apenas duas turmas, são 30 alunos somados”*.

O aspecto que mais motiva a professora e que ela destaca é a proximidade com os estudantes: *“adoro as crianças! Gosto muito, mesmo. [pausa] Chego no fim de ano exausta, ... em janeiro já estou com saudades”*.

Anete aponta para as ações de conversa “*com alunos, com professores*” como centrais para situar a sua contribuição à realização da função escolar. Para ela, estar “*disponível para o grupo*” é sua tarefa, mesmo que seja sentada junto à orientação educacional – fato criticado por professores que sentem falta do retorno de suas conversas e deliberações junto aos estudantes.

Anete relata que o fator que lhe motiva na escola é o contato com os estudantes: “*adoro trabalhar com aluno*”. Em virtude de ter ocupado um posto de coordenação recentemente, ela menciona que “*lidar com os professores não é fácil. Prefiro os alunos, gosto dos desafios dos adolescentes. [Trabalho] sempre pensando no melhor para o aluno. Digo para eles: ‘me levanto para ver o sucesso de vocês (alunos) e não a reprovação’*”.

O professor Luiz Alberto cita como práticas que contribuem para a realização da função escolar a conversa com os alunos: “*eu converso e procuro conversar [pausa] na medida da receptividade. Tem alunos que não tem receptividade alguma*”. Ele entende que esse tipo de ação contribui para “*se plantar valores*”. Menciona:

[...] procuro cobrar deles, mesmo quando não é meu aluno, se vejo fazendo algo errado, não me omito: chamo e converso. Converso, cobro postura adequada. Através da minha disciplina também: trabalho, tema, estudo, horário (Luiz Alberto, entrevista).

Como exemplo negativo ele demonstra impotência frente a uma das turmas de 6º. ano: “*Nos dois 6ºs. anos: um dá para trabalhar melhor, o outro não, mas eles próprios não se permitem saber se eles sabem ou não. [pausa] Tem uns que já estão há mais tempo e já não querem saber*”. Com esses estudantes demonstra ter pouca receptividade. Por fim, relata outra área de que participa: o apoio à gestão escolar: “*procuro ajudar sempre que possível: faço horários, calendário... me agrada fazer*”.

Luiz Alberto relata que sua motivação passa pelo desenvolvimento cognitivo demonstrado pelo estudante e pelo seu comportamento:

[...] ver um aluno que apresenta um raciocínio, que lampeja, que conseguiu concatenar uma ideia. Isso me motiva bastante. Além disso, valorizo quando percebo nas pessoas, nos alunos um comportamento bom, uma acolhida,... a bondade. Uma pessoa que pode compartilhar um espaço contigo sem problemas. Isso é tão básico, mas parece que não é mais (Luiz Alberto, entrevista).

Ao refletir sobre a própria participação na consecução dos objetivos da escola, o professor Paulinho alterna entre ações consideradas positivas:

[...] já fiz [bagunça] quando guri e condeno, mas esses dias jogaram uma bombinha e ninguém foi atrás... eu disse: ‘eu descobri’. E fui e consegui todas as informações e descobri. [pausa] Mas eu fui atrás. A [responsável], que deveria ter ido atrás... não fez nada. Direção também não. Aí depois que descobri, a direção queria fazer a punição. Aí eu disse: ‘não! Eu descobri, e eles confiaram em mim. Fiz a conversa, mostrei que era possível machucar alguém’. Não deixei dar outro tipo de punição. Para mim eles assumem quando erram... são adolescentes, alguns, crianças (Paulinho, entrevista).

E “*através do trato pedagógico, com limites em relação às artes dos estudantes, se consegue avançar*”. A síntese das ações consideradas positivas se revela numa sentença: “*eu procuro fazer a minha parte bem-feita*”.

O professor ainda menciona “*o grupo de colegas e o trabalho com os estudantes*” o motiva para trabalhar na escola. Complementa: “*tu está sempre te atualizando no trabalho com os jovens. Acompanha a vida em crescimento, novidades, envolvimento e a energia*”.

Há um aspecto identificado no comportamento do professor em relação ao conjunto dos estudantes que pareceu contraditório. Na sequência da pesquisa este professor foi apontado como o responsável por uma autorização aos bagunceiros da pior turma da escola para que ficassem num canto da sala, sem precisar fazer as atividades de aula, desde que não incomodassem aqueles que estavam interessados – fato que gerou repercussões negativas no comportamento desses estudantes em outras disciplinas, com outros professores. O professor fala genericamente sobre esse episódio logo abaixo.

Por outro lado, o mesmo professor faz a sua autocrítica:

[...] muitas vezes acabo agindo como o camaleão – que não é o certo. Acabo fazendo vistas grossas... [pausa longa] Já fui ameaçado por causa de um aluno que roubou um celular... investiguei, descobri e sobrou para mim. Recebi ameaça e a família dele ainda ficou do lado do aluno. E até hoje tenho problema com esse aluno e seus comparsas (Paulinho, entrevista).

Em seguida o docente revela um assunto que o preocupa: “*tenho dificuldade de lidar com as drogas. Consigo dominar diferentes situações, mas com as drogas não consigo me aproximar*”. Esse assunto conduz a uma nova crítica em relação à direção: “*tenho um descontentamento... uma situação: o pessoal da Maçonaria fez uma atividade sobre drogas e*

*ninguém avisou nada sobre essa atividade para a escola. Um descaso de organizar e mobilizar o pessoal para a atividade qualificada que foi. Isso desmotiva”.*

A soma da desmotivação com a direção, as dificuldades em prevenir o avanço de drogas entre os jovens e outras ações negativas de um grupo de estudantes faz o professor revelar uma marca da sua participação na escola:

[...] vejo que alguns alunos nossos [pausa] é duro dizer, estão condenados. A gente acaba rotulando. Eu acabo ‘deletando’ eles – é uma falha minha – mas eu busco salvar aqueles que ainda estão interessados. Ele não quer nada na tua aula, e tu vai ver eles não querem em disciplina nenhuma. Não discrimino, mas já não pergunto tanto. Aprendo mais do que posso ensinar, cada um tem uma história individual (Paulinho, entrevista).

Ao ser indagada sobre a própria contribuição para a efetivação da escola desejada, Patrícia indica como percebe seu envolvimento junto à escola:

[...] me desdubro para atender as diferentes funções: hoje em sala de aula, quando estou fora tem o telefone, o xerox, sentar para atender quem chega, os casos de alunos que são encaminhados da sala de aula, abrir o portão, ligar para pais, o caixa do CPM, é uma multiplicidade de coisas (Patrícia, entrevista).

A docente ainda indica a fonte da sua motivação para o trabalho, destacando a equipe de trabalho: *“o trabalho em equipe é muito bom, a colaboração, o companheirismo. Esse apoio que a escola dá é muito bom. Eu sei que não estou sozinha. A direção e a equipe estão comigo também, sei que se precisar elas estarão comigo”.*

Ao ser questionada sobre a própria contribuição para consolidar uma escola idealizada, a professora Ivana relata o próprio esforço na sala de aula: *“eu me esforço para fazer o melhor que posso em sala de aula e converso bastante com eles [os estudantes]”.* Sua motivação vem do retorno que percebe entre os estudantes identificados como *“bons alunos”*: *“o bom aluno me motiva. Ele responde ao que proponho. Eu acho que é importante acreditar sempre que é possível, que tem que ser feito alguma coisa. Porque por si só o aluno não vai em frente”.*

Ao fazer uma auto avaliação Adriana, narra uma experiência de trabalho com pesquisa que encaminhou entre suas turmas. Como trabalha com vários níveis, ela entende que a exigência e a orientação para cada turma precisam ser adequadas ao que os estudantes são capazes de responder:

Na primeira turma eu sorteio os temas pré-selecionados e oriento cada passo do trabalho. Meu objetivo é fazer com que eles entendam aquilo que estudaram e consigam expor sem precisar ler na folha. Já para aqueles que estão mais avançados eu peço que eles escolham um tema – ficam faceiros, dá um barulho em aula. Mas eles tinham que justificar o assunto escolhido. Não valia qualquer coisa. Tinha que buscar algo que era interessante para eles e para os colegas. Apareceram assuntos bem legais: feminismo, cyberbullying, Segunda Guerra mundial, ... foi muito bom. Mas isso eu consigo fazer no 8º, 9º. ano... já estão mais maduros. É um processo. Dou aula no 6º, 7º, 8º. e 9º., por isso vejo essa evolução (Adriana, entrevista).

Além do trabalho com os conteúdos, a professora também fala sobre a dimensão comportamental:

[...] eles sofrem comigo no início, mas ao longo do tempo aprendem a se comportar. O básico: fazer silêncio, ouvir, levantar a mão quando querem falar, esperar a vez. Palavirão eu: não admito! Ensinar a conviver e colocar limites estão entre minhas preocupações sempre. Perco aula para conversar com eles sobre isso (Adriana, entrevista).

### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

Para o professor Durval, o modo como ele trabalha na busca da escola pretendida é investindo numa ação que seja reconhecida pelos estudantes pela seriedade do trabalho educativo e na qualidade da relação estabelecida:

[...] se eu conseguir mostrar para eles no meu modo de agir, na minha ética que a educação vale a pena, para o meu trabalho isso me satisfaz. Além do conteúdo, da relação, de ser lembrado e reconhecido positivamente pela relação de seriedade no trato com eles. Alguns já enfrentam os conteúdos da escola há tanto tempo que não é nisso que eu vou fazer a diferença para eles (Durval, entrevista).

Ao ser perguntado sobre o que o motivava, o professor fala sobre a expectativa em relação ao futuro dos estudantes e do papel que entende ter

[...] eu tenho que mostrar ao meu aluno que ele pode mudar a condição dele. Por mim: eu não sou rico, como qualquer professor... Se eu olhar a minha trajetória eu acredito que eu conquistei bastante com a educação. É possível... tento comparar a minha trajetória (Durval, entrevista).

Em seguida ele faz um relato longo sobre o que entende ser a origem desse modo de entender o seu papel na escola:

Essa mudança aconteceu quando eu fui trabalhar na periferia em Pelotas. Eu não olhava o meu aluno. Via um número. Lá eu comecei a olhar o meu aluno. Em outro município pequeno eu via uma realidade bem diferente: família estruturada, com boas condições, de um interior diferente daqui. Na periferia de Pelotas eu trabalhei à noite. Nada disso existia lá. Tive que ajudar a carregar aluno drogado da sala de aula. Conversar com ele, escutar e criar um laço era muito mais importante do que qualquer conteúdo que eu pudesse ensinar. Até hoje tenho alunos daquela época que me procuraram para contar as conquistas que tiveram. Um deles me procurou esses dias e me contou que tinha conseguido um emprego de cobrador de ônibus. E isso era uma vitória incrível para ele. Aquela experiência foi muito marcante (Durval, entrevista).

Ao ser questionada diretamente sobre a própria contribuição, a professora Maria aponta o respeito e diálogo como centrais. A docente argumenta:

Eu não bato de frente com esses mais difíceis. Esse é o meu princípio. Assim consigo manter uma relação de respeito com eles. Vou te contar de um caso de um ex-aluno que era desses bem bagunceiros. Ele está no interior de Mato Grosso, trabalhando. Esses dias ele estava por aqui e encontrei ele na rua. Me disse: ‘professora! Que bom que eu te ouvi’. Eu nem me lembro mais o que eu disse, mas ele disse que foram os conselhos que no caso dele serviu para terminar a escola. Agora está bem empregado, feliz da vida. Eu nem confio muito que tenha sido só isso. Mas às vezes a gente fala alguma coisa que ajuda..., mas também quantas vezes falamos coisas que atrapalham? Vai saber (Maria, entrevista).

Antes de falar sobre o que a mantém motivada para o trabalho na escola, a professora revela pensar no seu futuro: “*é difícil falar em motivação hoje. Estou às portas da aposentadoria, ano que vem, se o governo deixar eu saio*”. Mas, assim que começa a pensar e falar, ela passa a discorrer sobre o assunto:

Eu gosto dessa relação com os alunos, essa coisa da sala de aula. Olhando para trás eu vejo que foi a opção que eu tinha para sair, para deixar de trabalhar na lavoura. E hoje eu não sei fazer outra coisa. Mas eu prefiro os alunos mais maduros. Tanto eu fui homenageada por algumas turmas desses mais velhos. Com esses maiores o diálogo é mais aberto, eu consigo uma

relação melhor em razão disso. Os menores são mais fechados (Maria, entrevista).

A professora Lucia se esforça para realizar um trabalho individual em sintonia com o planejamento institucional: “*tento fazer o melhor dentro do possível, dentro do grupo. Vejo o que se tem planejado e tento contribuir*”. A relação com os estudantes é determinante para sua motivação: “*tenho prazer pelo trabalho, gosto de estar com eles, dessa troca de conhecimento... é uma novela diária*”.

A professora Neuza entendia sua contribuição a partir da dupla função exercida. Como professora dos anos iniciais indica “*estar mais confortável, contribuindo com a formação das crianças*”. Mas o destaque foi dado à coordenação pedagógica, espaço ocupado há poucos meses e que indica estar em processo de adaptação:

[...] ainda estou devagar. No primeiro ano e na educação infantil, participa-se pouco do todo da escola. No início desse ano fui convidada para a Coordenação – me senti bastante insegura, mas estou aprendendo muito. Mais do que ensinando. [pausa] Gostei da participação dos professores. Hoje eu consigo andar e transitar com os todos os professores. Queremos construir um calendário, demanda da [mantenedora]. Mas ainda está em construção, está devagar (Neuza, entrevista).

Sua ação frente a coordenação foi elogiada por diferentes colegas tanto nas entrevistas, como em momentos de observação.

Ao ser questionada sobre aspectos que a motivam para o trabalho, ela cita “*esse aprendizado constante. Essa troca. É vir para cá e se sentir desafiada* [pausa]. *Todo dia é novo, nem um dia é igual. Quando tinha dois Prés, um era bem diferente do outro. São ritmos diferentes, crianças diferentes*”.

Ao ser provocada a fazer uma autoavaliação, a professora Terezinha inicia falando de um sentimento de frustração: “*me sinto meio frustrada ultimamente*” e indica o motivo: “*tento fazer várias coisas e não consigo realizar todas. Tudo o que me inquieta, tento fazer*”. Passa a listar algumas ações:

[O projeto] é instigante. Tem dias que tu não ganha nada deles, tu vem triste. Os pais não entendem direito. Os filhos estão cansados e eles não mandam...

Essa relação com os pais vem me entristecendo. Eu tenho a mania de falar as coisas. Eu digo: o fulano está se ‘mandando’, tem 6, 7, 8 anos e se manda [ninguém orienta ou estipula limites]. Alguns se chocam (Terezinha, entrevista).

No trato com os estudantes, Terezinha indica uma participação ampla na escola: “*a minha participação vai desde o pré até o 9º. ano. Todos eles foram, em algum momento, meus alunos*”. Esse perfil a habilitou para liderar alguns processos na escola, como o projeto de turno inverso:

[...] no início [do projeto] tinha o papel do Professor Comunitário, que era eu que fazia. Essa relação eu vou construindo com todos, independentemente de eles estarem comigo em sala de aula hoje. [pausa] Ao mesmo tempo que tenho essa abertura, eu valorizo a disciplina, saber conviver, se respeitar. É uma liberdade com respeito, sem libertinagem. E tem ainda o grupo cultural [que envolve crianças e jovens das duas escolas] (Terezinha, entrevista).

Sua motivação vem dos sentidos positivos que dá às relações que estabelece na escola: “*gosto da escola, de estar lá, das crianças*”. Algumas ações se destacam: “*contar histórias, música, são coisas que servem como terapia. Eu gosto, me faz bem*”. Ela menciona também a relação familiar como catalisadora dessa dedicação (pais e irmã também são professores): “*tem muito a ver com a minha família: sempre conversando sobre escola, bolar as saídas para os problemas, nossos encontros servem como reunião pedagógica. Criamos juntos*”.

O professor Odir relata suas ações em busca da efetivação da escola que idealiza. O diagnóstico negativo consolidado pelo professor o faz agir,

[...] tentando manobrar e reparar algumas coisas, como a autoestima dos alunos, como acompanhar os processos disciplinares na direção [pausa] O acompanhamento junto à direção faço espiando mesmo, acompanhando. Digo: ‘conversa, problematiza’. A disciplina é necessária, mas não essa coisa de colocar na solitária. Não transforma em castigo uma coisa que eu quero que ele faça com gosto (Odir, entrevista).

O professor faz isso por entender “*que o principal é a questão humana. Me esforço e vejo que eles se sentem à vontade de falar comigo. [pausa] Acho que alguém tem que cumprir esse papel. Às vezes são meses de esforço para se aproximar e construir uma confiança. E algo acontece e desanda*”.

A percepção que o professor constrói a partir da interação mais próxima com os estudantes permite reconhecer sinais antes de se concretizar em fatos:

[...] esse ano eu falei no primeiro trimestre: estamos com sinais de evasão no 6º. ano. Era certo! Podia ser a escola modelo, que no nível de agito e desatenção em que estava, em pouco tempo começariam a sair. [pausa] Teve agora a entrega de boletins do segundo trimestre. Têm alguns com nota baixa no primeiro e evadidos no segundo. Vai salvar quem? Tem caso sem salvação. Eu tenho um primo por parte de mãe aqui que não tem nenhum suporte familiar, e não vai ter. [Ao menos] agora está envolvido com música, no suporte com uma banda... fico até feliz, porque vai sobreviver, a autoestima dele melhorou (Odir, entrevista).

Para o professor Odir, o conhecimento do estudante para além da escola contribui para a consolidação do vínculo, favorecendo a relação pedagógica. Mesmo sendo residente na cidade desde criança, sua comunidade de origem é a outra, e não está onde fica a escola. Por isso, o professor menciona:

[...] não conheço muito o pessoal [da comunidade], isso é uma coisa que colabora com a escola: é conhecer os pais. Os meus colegas são mais velhos, são daqui, têm a função social do futebol... que ajuda a conhecer [as pessoas]. Vão formando a cadeia de informações, o pai, o irmão (Odir, entrevista).

Ele situa o desconhecimento da comunidade com uma condição de trabalho que marca a expansão da escola:

[...] a expansão ou massificação da educação deixou para trás uma coisa muito legal que era a tutoria: 'eu sei quem tu é, vamos estabelecer uma meta para trabalhar junto'. Hoje mesmo um pequeno do 6º. ano: a professora gritou com ele, [porque ele] é terrível! [pausa breve] Mas, eu sei que ele vai chegar em casa e vai trabalhar por conta própria, eu conheço os pais. Ele tem uma horta que é maravilhosa. Imagina o aprendizado disso? A relação com a natureza, o que assimila de técnicas agrícolas, de conhecimentos dos pais [pausa] e isso está se perdendo. As propriedades aqui estão virando sítios [de lazer]. E ele não. Ele vai ser agricultor. Mas, quando ele bagunça na minha aula eu puxo a orelha dele. Eu digo: 'vou falar com a Renata'. Ele disse: 'mas tu nem me conhece'. Eu digo: 'conheço, teu pai, é pedreiro, ele fez a minha casa...' e a relação já mudou. Mas conhecia por um acaso. [pausa longa] E isso é muito do interior, meus pais com o comércio, quando minha vó ficava lá ela perguntava: 'quem é esse? De quem é filho?' Não existe tu, existe tu e a tua história, sempre. Eu tento falar com os pais, escrevo elogio nos trabalhos, porque acho que eles mostram em casa. Acho triste a escola só chamar quando a coisa vai mal... ou nem isso. Acho que isso é importante (Odir, entrevista).

Essa preocupação do professor em conhecer a comunidade e pensar na escola como um espaço de acolhida se desdobrava em projetos que pretendia implantar:

[...] no meu projeto de mestrado, quero fazer um forno, chamar todo mundo... não tem comida, vamos fazer comida. Precisamos da lenha do forno, estamos numa região coberta de lenha. O cara que traz a lenha já vai se sentir importante. Fazer uma cozinha junto, o dia inteiro, o tempo da cerâmica, confraternizar, discutir, dar uma aula, compartilhar... dá para fazer na escola. Um já me disse: ‘mas não vai vir ninguém, tu vai ficar sozinho’. Eu nunca experimentei aqui, mas se tiver 20 pais, são 20 pais na escola! É quase o que teve na última entrega de boletins. Imagina colocar todos os pais numa mesa? (Odir, entrevista).

O professor menciona também outros casos e ações possíveis:

[...] no dia da criança as filhas bem pequenas das meninas da limpeza se envolveram e foram brincar. Depois perguntavam: 'quando eu vou vir para essa escola?' E teve mais gente interessada. É preciso ser mais aconchegante. [pausa] Eu quero assumir isso, só espero que não falte investimento. E espero não encontrar uma resistência conservadora. A escola é para os pequenos! Pode passar uma mensagem, uma energia: a cor, a vibração, o aconchego, a diversidade, pode começar por aí (Odir, entrevista).

O foco na autoestima conduz a uma reflexão sobre preocupações que mobilizam e induzem a forma de participação do professor na escola:

[...] uma preocupação nova que eu traria: é preciso trazer todos! Preciso ter acolhida. O problema dos pais é o mesmo dos alunos: a autoestima [pausa] ‘Ah, mas eu vou ensinar as crianças a fazer boneca de pano?’ [exemplo de uma mãe] Vai! É maravilhoso, nunca te contaram, mas é! (Odir, entrevista).

Esse destaque no que o professor chama de “trato humano” e “foco na autoestima” como responsabilidade da escola aparece na narrativa do professor sobre a própria motivação para o trabalho:

[...] não sei nem dizer, eu gosto muito de sala de aula. Um fenômeno que eu não compreendi recentemente foi isso. Estive mal, eu tinha muita dificuldade de sair de casa, mas quando entrava aqui [pausa breve] era outro mundo, uma viagem, estava tudo normal, quando eu saía, voltava tudo. O que me motiva é esse som,... das crianças brincando. Percebi que não tem a ver com infraestrutura... Em [outra cidade], um projeto de escola bem pensado, com corredores amplos, paisagem bonita, escadarias amplas, mas dentro da sala de aula um ensino alheio à realidade, as mesmas carências. Falta entendimento do que estamos fazendo aqui! Lembrar algumas coisas. O juramento que a gente fez, exigir valorização de verdade, merecer... as duas

coisas têm que vir simultaneamente. Já vi equipes trabalhar horrores e acabava desmotivando (Odir, entrevista).

#### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

A professora Luana relata ações de cobrança junto à mantenedora para buscar soluções a alguns problemas da escola, mas diz que “*se sente desiludida com a ausência de respostas adequadas*”. Envolve-se na “*organização dos eventos, conversa com os estudantes e professores*”.

O modo como a professora Ieda entende contribuir para o cumprimento da função escolar indica a ênfase ao ensino dos conteúdos a partir de uma mediação exigente:

Tudo que eu dou em aula eu cobro na prova. Tudo o que faço! Pode parecer um ‘general’... mas eu cobro. Brincar é na hora do recreio! Eu digo para eles: eu sou amiga de vocês, mas é necessário respeitar para ser respeitado. Não grito com eles, ... [mas] disciplina tem que ter (Ieda, entrevista).

E é dessa relação que a professora tira motivação para o trabalho: “*esse trato com eles, essa relação em sala de aula. Essa loucura toda*”.

#### **4.4 Como os docentes compreendem os limites e possibilidades ao desenvolvimento estudantil e as relações entre professores e estudantes**

As disposições sociais que mais adiante balizarão a dignidade das crianças e jovens, são cobradas por parte dos professores como pré-requisitos à escola. A principal distinção encontrada entre os grupos de professores esteve relacionada a esse fato: por um lado, há aqueles que preveem o destino das crianças que estão sob sua responsabilidade a partir do espelho familiar; por outro, estão docentes que mesmo reconhecendo os limites postos à ação e à transformação das trajetórias individuais, compreendem que também cabe à escola a construção social das disposições necessárias a vida escolar – que são as mesmas necessárias ao trabalho digno.

### - Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”

Para a professora Fátima a pré-condição para que um estudante tenha um bom desenvolvimento na escola é vir de *“uma família com condições favoráveis, que estimule, sem carências materiais e afetivas. O que não tem esse suporte é mais carente afetiva e financeiramente, não avança”*.

Entendida como uma pré-condição, essa origem familiar é responsável pelas diferenças de condições dos estudantes. Exemplifica com o caso do estudante mais velho da sua turma: *“ele tinha dois anos quando os pais morreram num acidente de moto. Foi criado por tios. A tia vem aqui e fala na frente do guri: 'se tu não te comportar tu vai para a tua vó, e a tua vó não te quer’”*.

Fátima indica que uma boa relação entre professora e estudantes se dá a partir da existência de *“limites. É a base para uma amizade saudável, ter 'jeitinho' para conquistar e depois se leva o ano inteiro. Essa relação de limites firma o compromisso”*. Como exemplo positivo ela cita os estudantes que se empenham no dia a dia: *“com esses é mais fácil. Em geral são motivados, dedicados, estudam, são atentos. [pausa] Essa turma que 'pega parêlho' me ajuda bastante”*, e em seguida faz uma distinção entre suas duas turmas a partir de uma variável de origem territorial: *“A turma da manhã vem da colônia, são mais quietos, mais educados; a turma da tarde, daqui da volta, é mais agitada, tem até palavrão”*.

A professora Anete entende que um dos fatores para que o estudante se desenvolva na escola é vir de *“uma família estruturada”*. Para ela, isso *“influencia bastante – não é regra – mas a valorização dos pais faz diferença na construção da motivação para o estudo”*.

O que produz a diferenciação de condições entre os estudantes para a professora é essa *“desvalorização da escola pela família”*. Para ela, isso contribui para *“uma desmotivação que produz essa multi-repetência. Soma ainda a mesma forma de trabalhar pelo professor, é o mesmo professor a cada ano”*. A professora conclui: *“hoje é desmotivação mesmo! O 6º. ano acaba sendo uma represa”*.

Ela ainda comenta um trabalho realizado pela psicóloga da escola com essa turma. A conclusão foi que:

[...] eles não querem mais estar na escola. A sugestão dela foi de se fazer um EJA. De acordo com ela, eles querem trabalhar, ganhar tempo, ganhar o

próprio dinheiro. [pausa] As perspectivas são: fábricas, carvão, madeira. Por eles isso já estaria bom (Anete, entrevista).

Essas perspectivas se chocam com a escola. A professora relata ainda que “*os alunos não vislumbram, hoje, a possibilidade de fazer um [ensino] médio*”. Elogiando uma faceta desses estudantes, a professora menciona: “*eles querem ser úteis, ajudam nos eventos, [pausa] se tu pedir para que peguem um banco aqui e coloquem ali, eles fazem numa boa. Mas não querem estar na aula. Eles são ruins para eles mesmos*”, conclui.

Para Anete, a base de uma boa relação entre professores e estudantes é o “*respeito*”, e complementa: “*de ambas as partes*”. Ela menciona que há estudantes que “*têm facilidades por característica individual, para pegar a informação, são mais rápidos [e por isso] se traz alguma atividade extra para não ficarem parados*”. Pensando nesses estudantes ela menciona que “*poderíamos aproveitá-los a ajudar os outros com mais dificuldades*”.

O professor Luiz Alberto entende que para o desenvolvimento estudantil a “*família é essencial*” Para reforçar seu entendimento sobre a influência desse fator ele argumenta:

O que me chama muito atenção é essa omissão. A gente percebe. [pausa] Não é uma novidade: tive a oportunidade de ter o filho numa escola particular. Se o pai é chamado ele vai. A criança já chega com características bem diferenciadas. A vulnerabilidade, a família... o valor da educação, para que serve a educação. Se a família não dá valor, dificilmente a criança vai ter isso. A postura, a rotina, os limites. [A escola] não é um lugar onde se faz o que bem entende (Luiz Alberto, entrevista).

O professor indica que as diferenciações são percebidas “*na sala de aula: a postura, atitude, caderno*”.

Para o professor, essas diferenciações que aparecem em sala de aula são resultado “*menos da mudança de estrutura dos anos iniciais e finais, e mais a questão da idade, da mudança pela qual eles passam nesse período. Não acho que o fato de ter um ou mais professores prejudique tanto*”. E relaciona com aquele fator explicativo compreendido como central, a origem familiar:

[...] isso vem muito da vivência: eu não sofri isso, meu filho não sofreu, mas a realidade [de outros] é diferente. A adolescência, a forma como a família não se aproxima. Não deixar se isolar, demonstrar afeto. Não se distanciar dessas crianças. Uma vez distanciado é difícil buscar de novo (Luiz Alberto, entrevista).

O professor Luiz Alberto aponta como aspecto central para uma relação saudável com os estudantes o “*respeito*”. Ao que complementa: “*as relações em geral carecem de respeito, confiança*”. Ele indica uma diferenciação no relacionamento com os estudantes: “*tenho alguns que tenho um ótimo relacionamento, até brincam, têm liberdade, mas sabem o papel de cada um*”. Esses, conforme o professor, são aqueles que se saem melhor na sua disciplina: “*tu acaba se dando melhor com esses estudantes. Eles são mais próximos, te procuram mais*”.

O professor Paulinho constrói seu entendimento sobre as condições para o desenvolvimento do estudante a partir da sua compreensão de algumas particularidades da juventude atual. A partir delas desdobra sua explicação em duas dimensões: uma escolar e outra familiar.

O professor entende que a escola está frente a uma geração particular, referenciando a casos de *bullying* entre jovens que aconteceram na escola:

[...] é a geração digital. A grande maioria tem acesso, mas é necessário orientar sobre as coisas ruins da internet, saber usar, questionar tudo isso. É necessário preparar eles. Tem muita coisa falsa. Nem tudo é verdadeiro. Há falsidade, difamação. A rede social é boa, mas pode ser prejudicial, pode destruir uma pessoa (Paulinho, entrevista).

Essa geração, de acordo com o docente, traz novos desafios que nem a escola, nem a família tem conseguido enfrentar adequadamente. Na escola:

[...] o laboratório está parado. Nós temos o laboratório e com pouco ele vai funcionar. Mas não está à disposição. Na internet tem tudo que se precisa. Essa geração sabe muito isso. Mas é necessário que esse tipo de recurso esteja à disposição (Paulinho, entrevista).

Na família:

[...] tenho uma afilhada que quando vai lá em casa só fica no tablet. Nem parece que tem criança em casa. Veem o que querem. Mas, na escola isso pode ser trabalhado pelo professor. Ele vai orientar a pesquisa, a busca. Puxa, hoje dá para fazer pesquisa, visualizar. Usar a visão, a imagem, além do som, da fala. A diferença entre falar sobre drogas e o impacto no corpo e mostrar imagens disso (Paulinho, entrevista).

Para o professor, a responsabilidade da escola pelo desenvolvimento do estudante passa pela estrutura física e pelos profissionais. A partir dessas pré-condições, “*é necessário que o aluno se sinta incluído, inserido*”. Para que essa inserção ocorra,

[...] o profissional faz a diferença. Com formas diferentes de aprendizagem, tratamento em pé de igualdade, amizade entre professor e aluno, diálogo, construção de vínculos, inserção do aluno. A diferença não está na direção, está nas profissionais que estão no refeitório, por exemplo. A merenda da escola nunca foi tão boa. O comprometimento é fundamental (Paulinho, entrevista).

A ponte entre a dimensão escolar e a familiar para o desenvolvimento estudantil é construída a partir de uma pergunta – “*o profissional supera barreiras de fora da escola?*” – que é respondida em seguida:

[...] ele tenta, mas lá fora, que é onde está o espelho, mesmo. Os filhos não pediram para nascer, mas as brigas em casa; a crise, a TV, acaba atingindo o aluno e tu não consegue atingir aquele aluno. Pais separados, filhos com diferentes parceiros. E um joga para o outro e ninguém assume a responsabilidade. Há pais que ficam no celular e não cuidam da criança. [pausa] Assim como a própria família. O respeito entre filhos e pais, limites, a importância do ‘não’ em casa. Ter rigor, mas com diálogo. O aluno é o espelho da família (Paulinho, entrevista).

O professor Paulinho entende que a “*amizade*” marca uma relação saudável. E para ela existir é necessário “*respeito*”. Entre professor e estudante acrescenta que é necessário que “*cada um tenha em mente a função que ocupa*”. Ele encontra o “*respeito*” entre os estudantes que estão empenhados na escola: “*é da natureza deles, vem de família. Ele te dá uma resposta, atento, está com a resposta antes de terminar a pergunta. Eu gosto do questionador. Me entristece é essa desmotivação entre crianças inteligentes*”. De acordo com o professor, esses estudantes acabam ajudando em sala: “*tu vê que aqueles que precisam de nota chegam perto desses para se salvar*”.

Quando perguntamos à professora Patrícia sobre as pré-condições para que um estudante se desenvolva ela indicou o suporte familiar:

Primeiro lugar a família. O professor faz o papel dele, incentiva. Mas, falta da família uma cobrança. Quem comparece são os pais daqueles que estão indo bem na escola. Os que não vão bem não são cobrados e os pais não vêm na escola. Nisso a escola parece um depósito: tem muitos que entregam para

a escola e dizem que a escola tem que fazer alguma coisa. Alguns que chamamos até cobram dos filhos, mas não se vê muito resultado, só no imediato (Patrícia, entrevista).

Ao pensar nos limites para o atendimento dos estudantes com maiores dificuldades, Patrícia refere-se a um grupo que está há quatro anos no 6º. ano do ensino fundamental:

Eu não sei o que dizer... esses estudantes que estão há 4 anos no 6º. ano, eu acho que teria mesmo que ter alguma alternativa para eles, que ajude a terminar o ensino fundamental, o ENCCEJA, não sei. Com a idade eles vão amadurecer, já vimos isso. Mas no futuro eu não tenho muitas expectativas, vejo que vão ser trabalhadores braçais, porque não encaram a escola com seriedade. A gente não desiste, conversa, tenta manter o diálogo com eles, ... mas não sei que outra atitude tomar. Eles têm problemas comportamentais em sala de aula. Não fazem nada, a palavra é: 'eles não querem' (Patrícia, entrevista).

A menção a esses estudantes é reforçada pelos conflitos que se produzem em aula a partir do que a professora percebe como resistência deles à escola: *“no 6º. ano é onde tem mais atrito entre os alunos. No ensino médio é mais tranquilo, temos menos problemas. Quando houve atrito no ensino médio foi com estudantes do ensino fundamental que tem idade para estar no médio”*.

Por outro lado, a professora Patrícia caracteriza a boa relação dos professores com os estudantes a partir da relação de respeito entre ambos que estabeleça com clareza a distinção entre as funções exercidas por cada um. Para ela *“o respeito permite que o aluno tenha liberdade para fazer perguntas para o professor. São lugares diferentes na escola, não são camaradas, precisam ser respeitados no que cada um faz, até como amigos, mas um é professor e o outro aluno”*.

São com aqueles estudantes que apresentam bom desempenho na escola que ela percebe esse tipo de relação. Patrícia indica que *“não tem um perfil específico de família de onde vêm esses bons alunos. Tem pessoas bem simples que têm filhos que se dão muito bem na escola”*. Mesmo o aspecto comportamental também não define o bom desempenho escolar. A professora diz que: *“têm uns que têm facilidade e até levam ‘na flauta’, outros são bastante estudiosos. A gente vê que isso é deles e também têm o suporte da família. Dá para ver quem viaja, quem tem um mundo um pouco maior”*.

A professora Ivana indica como pré-condição para o desenvolvimento dos estudantes a educação familiar. Mas em seguida, abre uma brecha que contradiz sua afirmação: “*o apoio da família, o verdadeiro apoio. Não palavras vazias. Se educa pelo exemplo. Tem alguns que conhecemos que teriam tudo para dar errado, mas são excelentes*”. O comportamento aprendido em casa pelos estudantes define as chances de se constituir uma boa relação entre docentes e discentes. Para Ivana, o que marca essa boa relação é: “*o respeito, que permite uma boa convivência com eles [os estudantes]*”.

Como professora dos anos finais ela é responsável por várias turmas ao longo do ano. Comenta que identifica os estudantes com maiores dificuldades a partir da convivência em sala de aula. Ao mencionar a diferença de atenção familiar entre as etapas do ensino fundamental, ela comenta que as professoras dos anos iniciais chamam por conta os responsáveis pelos estudantes. Já nos anos finais, com a necessária mediação da direção ou orientação educacional ela comenta que “*só muito raramente as mães nos procuram para saber do filho. É muito eventual, mesmo. Mais no fim do ano*”.

Os estudantes que apresentam facilidade, por sua vez, ajudam em aula. A professora diz que isso se dá porque “*se percebe o interesse deles. Eles ajudam bastante, faz com que a aula funcione: participam, respondem, leem*”.

Para a professora Adriana, um estudante se desenvolve de modo satisfatório quando vem de uma família organizada:

[...] a coisa começa em casa, na família. Onde a família faz o dever de casa, o aluno chega na escola e, mesmo que tenha dificuldades, ele se acha. Mas quando ele vem perdido de casa, ele não se acha. A segurança e a base fortalecida ajudam a superar as dificuldades (Adriana, entrevista).

Adriana indica que uma boa relação com os estudantes ocorre “*quando a comunicação acontece naturalmente. E isso não é o normal, infelizmente. Comigo eles acabam se acostumando, mas até lá é bem desgastante*”.

#### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

Para o professor Durval, o desenvolvimento estudantil depende da base familiar, tanto em relação ao acompanhamento da vida estudantil como da socialização exigida pela escola:

Quando a família não valoriza, não adianta. Eu fiz essa pergunta numa reunião de pais: ‘por que vocês mandam o filho para a escola?’ Um silêncio, um olhando para o chão, outra mexendo no celular. ‘É porque ele precisa estar na escola, é obrigado’. São poucos que pensam algo diferente disso. Chamo pai para conversar e não vem. Tenho que acionar o Conselho Tutelar para conseguir falar com ele. Um pai que fala na frente do filho que não sabe mais o que fazer com ele. Se tu que é pai pensa assim, o que sobra para mim, que tenho 4 horas aqui com ele? Precisa desse comprometimento de casa, da família. Hoje nós, escola, gastamos muito do nosso tempo trabalhando questões básicas de convivência. O principal é isso (Durval, entrevista).

Quando o professor pensa sobre os limites da escola para o atendimento das diferenciações e desigualdades entre os estudantes ele desabafa:

Emocionalmente é desgastante. O aluno já não vem de uma boa base, estrutura desorganizada, ele sabe que pode fazer o que quiser e os pais não vão se inteirar. Já se fez reuniões em horários diferenciados, encaminhamos bilhetes pedindo para que eles indicassem um horário que fique bom e o pai diz: ‘qualquer horário é difícil’ (Durval, entrevista).

Ao mesmo tempo que aponta para essa falta de parceria das famílias, o professor narra um episódio que indica como a escola contribui para esse comportamento familiar:

Uma mãe me disse: ‘vocês só me chamam para falar mal do meu filho, não venho mais aqui’. E eu dizia para ela me ajudar a mudar isso [pausa]. Claro que a escola precisa fazer essa mea-culpa: a escola não dá um feedback positivo: ‘tu veio e teu filho melhorou, precisamos insistir para não voltar o comportamento ruim’. Isso não acontece. E essa associação da mãe está correta. Só bronca! Não nos acertamos. Falta essa comunicação. O pai vem e é só coisa ruim (Durval, entrevista).

O professor Durval localiza uma concentração dos estudantes com maiores dificuldades na transição dos anos iniciais para os finais – o 6º. ano.

Eu vejo uma parcela considerável dos alunos assim. Na quebra do 6º. ano a coisa é complicada. Eles são tratados como os grandes. No currículo ele é tratado com cuidado, com atenção. Se perde acesso a algumas coisas nessa passagem, como a praça. E se agora ele já é grande, então ele se manda. Ninguém manda nele, nem o pai, menos ainda o professor. É assustador para eles também. É uma transição brusca que é malfeita: no 5º. ano o professor assusta: ‘o professor não vai esperar copiar como eu faço’. E ele já chega assustado no 6º. No final do Ensino Fundamental a coisa ameniza um pouco (Durval, entrevista).

Essa concentração nesse momento específico da formação produz o processo de exclusão da escola que é identificado pelo professor: *“um colega me diz que o aluno quando reprova duas vezes no mesmo ano tu perdeu ele. E é bem isso”*.

De modo peculiar o professor Durval indica a relação entre professores e estudantes na raiz desse problema. Para o docente a boa relação com os estudantes passa pela demonstração de valor que o estudante percebe vindo dos professores: *“o aluno tem que sentir que tu buscou algo diferente. Que tu se importou com ele”*.

O modo como ele demonstra isso é a partir do seu comportamento em aula:

[...] tem que respeitar o teu aluno. Eu não falo alto em aula. Não grito em aula. Como exijo uma postura se eu não tenho? A partir daí é preciso criar uma relação de confiança com eles. Seguir uma ética. Respeitar combinados, trazer o que se promete. Entender também que o aluno hoje não é mais receptor do conhecimento do professor. O que podemos fazer para ele são outras coisas: ele precisa aprender a buscar, a filtrar, a pensar. O professor precisa estar pronto para conversar com esse aluno que já tem a informação, mas pouco sabe usar e conectar essa informação (Durval, entrevista).

A diferenciação entre os estudantes permite ao professor reconhecer aqueles que têm facilidade de aprendizado, tendo bom desempenho escolar. Mas, ele também indica que mesmo esse estudante pode ter problemas com alguns docentes: *“esse aluno se destaca, mas também tira o professor da sua zona de conforto. Em geral os professores gostam desse tipo de aluno desde que ele fique quieto. Se perguntar demais, questionar sobre coisas que o professor não sabe ele pode ser mal visto”*.

Para a professora Maria, a família é uma pré-condição para o desenvolvimento do estudante na escola. *“A base de tudo é a família. Tem que vir com incentivo e com cobrança dos pais. Raramente ele vai querer estudar e quer crescer. Difícil de ver isso. Se vem só com a ideia da obrigação... não acontece”*.

Pela centralidade do papel da família e o diagnóstico de que nem todas garantem o suporte necessário, a professora critica a *“falta de um trabalho em grupo que atenda esses alunos”*. Ou seja, ela percebe que a escola precisaria compensar as contingências oriundas da origem social. Ela avança em seu argumento:

Eu vejo pouco interesse da maior parte do grupo em parar e encontrar um caminho. Eu não sei que caminho é esse. Só sei que essa dinâmica de dar

bronca em aula, mandar para a direção não resolve. Nós precisávamos parar para estudar, para pensar em alguma coisa que fosse diferente, que atendesse essa gurizada e que fizesse com que eles aproveitassem esse tempo aqui. Eles me falam que não querem estudar – não fazem nada mesmo – e que só estão aqui porque são obrigados [pela idade escolar obrigatória]. Eu digo para eles: então vamos aproveitar e tirar alguma coisa boa daqui. Qual a graça em vir para tomar bronca? (Maria, entrevista)

A professora Lucia entende que é pré-condição para o desenvolvimento do estudante:

[...] o incentivo para estudar. Parece que alguns não têm vontade, não enxergam uma perspectiva naquilo ali. Entendem a escola só como obrigação. Falta responsabilidade com o que se precisa, desde o básico, como estar em sala de aula, por exemplo (Lucia, entrevista).

A professora recorre ao seu caso particular para exemplificar o que ela entende ser a chave explicativa para as diferenças que encontra na escola:

[...] vejo meus pais. Sempre me incentivaram. Isso vem muito da família. Se percebe as diferenças pelos pais participativos na escola. Aqueles que estão sempre juntos com o aluno na escola. [pausa] A desestrutura familiar, a vida já está toda desestruturada e isso se mostra na escola (Lucia, entrevista).

Lucia entende que uma boa relação com os estudantes é marcada pelo “*respeito e diálogo*”. Cita o caso de estudantes com quem consegue estabelecer uma relação marcada por esses princípios: “*normalmente são muito de buscar, pedir ajuda quando não entendem, [pausa] é tranquilo o diálogo com eles. Se percebe que há interesse*”.

Conclui com resignação: “*infelizmente eu vejo que cada professor faz por si. Não tem esse tempo de conversar que vá adiante da queixa*”.

Para a professora Maria, a condição para se ter uma boa relação com os estudantes é

[...] quando eu posso ter diálogo com o aluno. Que ele me respeite e eu o respeite também. Isso marca uma relação saudável. Aí eu consigo ajudá-lo, tanto para o que ele solicita, como aquilo que ele não me pede, mas que eu vejo que ele tem como dificuldade (Maria, entrevista).

Já os estudantes que demonstram interesse e aproveitam a escola para o próprio crescimento, Maria diz que “*esses a gente nem vê. Eles passam...*”. Complementa com um exemplo:

[...] tenho dois alunos que são ótimos, e todos gostam deles porque eles ajudam muito os outros. São bem humildes, se esforçam, são inteligentes. Eles têm interesse, têm vontade de estudar. Têm incentivo da família. Pegam livros na biblioteca, gostam de ler. Eles ajudam muito em aula (Maria, entrevista).

O que caracteriza esses bons estudantes é o interesse em aula. Mais do que a facilidade de aprendizado. Ela reforça essa ideia: *“para mim o bom estudante é um questionador. Ele pergunta, se interessa, participa”*.

Para a professora Neuza o desenvolvimento do estudante passa pelo suporte familiar e pelo ambiente escolar:

[...] a questão familiar é muito presente, ‘90%’, para o desenvolvimento. É necessário o amparo familiar. A gente vê a diferença entre a família estruturada e aquela que não tem. Mesmo com dificuldades, se a família dá o apoio, a coisa vai, com a criança, com o adolescente. Mas se a família não ampara, não tem (Neuza, entrevista).

Além desse suporte, a professora indica que *“os ‘10%’ da escola vai da motivação, o ambiente escolar.*

Eles gostam de estar na escola. Converso com a Terezinha sobre isso: nas ações no outro turno eles gostam do convívio com os colegas, mas o que não querem é estar na aula. Por isso, é necessário fazer algo diferente, que surpreenda o aluno, às vezes sair do ambiente. Não precisa ser nada mirabolante. [pausa] Esse sexto ano, por exemplo, eles já estão saturados, os professores já estão saturados, nada que se proponha parece que pode dar certo (Neuza, entrevista).

Os limites da escola para o atendimento das especificidades aparecem a partir do momento que se faz o diagnóstico. Os casos que inspiram uma atenção especial são

[...] identificados pelo professor, em sala de aula. Principalmente nos anos iniciais, onde isso se dá diariamente. Nos anos finais têm a troca de salas, é mais corrido, mas também é feito. Tem coisa que vão aparecendo: o tema de casa, dá para ver se há acompanhamento em casa (Neuza, entrevista).

Em seguida a professora aprofunda a comparação entre os anos iniciais e finais:

[...] nos anos iniciais se tem mais tempo. Há um acompanhamento e uma conversa mais próxima com o aluno. Se constrói um vínculo. Nos anos finais

têm a questão do vínculo também. Alguns professores têm 50 minutos com a turma. Ele tem que dar o conteúdo. Não se detém com os detalhes – fez, não fez, por que não fez. O professor pensa: ‘eles já estão no 6º., têm que se virar’. É uma transição complexa. Eles não são crianças, mas estão longe de ser, de fato, ‘grandes’. A adaptação a diferentes professores não é acessível a todas as crianças ao mesmo tempo (Neuza, entrevista).

A professora Neuza entende que uma boa relação entre educador e educandos tem como *“ponto de partida a confiança com o professor”*. Para ela, *“o limite é importante e é construído, mas a relação de confiança é fundamental para que o aluno não tenha medo de se dirigir ao professor sem tomar bronca”*. Para a professora, o reconhecimento das próprias limitações é importante para o professor estabelecer essa relação de confiança: *“o professor também erra e é necessário aprender a errar sabendo que se aprende assim. Tenho uma aluna que chora quando erra, e eu digo para ela que não tem problema, que todo mundo erra”*.

A professora menciona que:

[...] quando [o estudante] tem facilidade é mais natural. Conforme tu apresenta o teu trabalho eles respondem e tu desenvolve o trabalho em cima disso [pausa]. A gente acaba não tendo um olhar específico para ele. [pausa breve] Ou pode até ter, mas é menos consciente. Eles são mais responsáveis (pensando nos 'meus'). Tem família presente, são dedicados, são mais organizados. [Trabalhar com eles] é uma tranquilidade, te dá motivação. Nem tudo está errado ou perdido (Neuza, entrevista).

Para a professora Terezinha a chave para o desenvolvimento escolar está na

[...] interação professor-aluno. É necessária uma afinidade que permita entender e ser entendido. Perceber a pessoa: ‘o fulano hoje não está tão bem, o que passa?’. [pausa] Nem todo professor quer, nem todo professor consegue essa aproximação com o estudante. E faz diferença. Procurar o próprio aluno, perguntar, se disponibilizar para conversar com pai, mãe. [Relata um episódio exemplar:] tive um aluno que não tomava café da manhã em casa. Ai inventamos um café da manhã antes da aula, e se ele comesse uma bolacha já era algo (Terezinha, entrevista).

Ela percebe que alguns colegas até buscam conhecer o estudante, mas sem compreendê-lo como meio para ajudar, mas para constatar a impossibilidade de fazer algo: *“se dá o diagnóstico ‘é assim por causa disso’. E não se busca nada para tentar superar aquela situação”*.

A esse entendimento a professora indica caminhos: “*é preciso um envolvimento maior dos professores com os alunos! Tem professores que vão lá para dar aula. Eu acho que a faculdade na ‘área’ trabalha para aquilo ali, o conteúdo, e, de preferência, não se envolver*”. Discordando dessa ‘orientação’ a professora indica o ônus de uma postura diversa: “*isso gera problemas, tu é cobrado, precisa responder a alguns, etc. Traz consequências, mas mostra o envolvimento*”. Ela pondera se isso se deve à formação ou à pessoa:

[...] não sei se não vai da personalidade e dos ideais da pessoa, vai de cada um. Não sei se é só formação para a sensibilização? Será que é possível formar essa sensibilidade se a pessoa não tem isso como ideal? Vai também pela empatia: saber respeitar. Têm professores que não podem olhar para determinados alunos. E isso é prejudicial (Terezinha, entrevista).

As dificuldades dos estudantes têm origem familiar, para a professora:

[...] a maioria das coisas vêm de casa, de onde a gente convive mais tempo. A questão é como se trabalha para que isso não interfira na escola e na relação com os outros. [pausa] Tem muita gente que vem com situações delicadas de casa e que poderiam estar muito mal, mas lutaram, mudaram a própria realidade. Conforme tu vai passando, tu vai mudando. [pausa] Me pergunto: por que de certos comportamentos? O histórico familiar pesa – não queria dizer isso, mas... – isso não quer dizer que devemos dizer isso e que isso seja determinante no destino. Rotula-se o filho, o aluno. Não se deve fazer isso (Terezinha, entrevista).

A professora Terezinha afirma que numa boa relação com os estudantes “*é preciso dizer as coisas numa boa. É preciso dizer, mas dizer numa boa, de forma a mostrar que há parceria nisso*”, o que é possível quando se tem “*respeito e disciplina*”. Ela cita o caso de um estudante considerado problemático pelo conjunto dos docentes. Conforme ela, em alguns momentos “*ele vinha com falta de respeito e eu fazia uma cobrança franca quando incomodava. Nos entendemos*”.

O relacionamento dela acaba sendo “*mais próximo com os que têm mais dificuldades. Aqueles que precisam mais fazem eu me envolver. Aí ficam mais presentes*”. Os estudantes com mais facilidades, de acordo com ela, “*são queridos com os professores, têm personalidade para isso e apoio também. Têm bagagem da família, as famílias se apoiam e se trocam também*”.

De acordo com o professor Odir há algumas precondições para o desenvolvimento dos estudantes e que demandariam um trabalho específico.

O primeiro ponto destacado pelo professor é a ausência de uma rotina de estudos:

[...] todos, inclusive os melhores – e percebi isso depois de adulto como falta na minha formação – de ter um horário, um cantinho, os recursos para estudar, o que tu precisa, o que tu vai fazer. A responsabilidade. Porque eles não estudam! Isso é uma coisa que os professores dizem e que é verdade. Já vi chegarem no dia da prova e perguntar: ‘o que vamos fazer hoje?’ É prova! Eles nem sabem o dia da prova (Odir, entrevista).

Um segundo ponto é o desenvolvimento de uma aula interessante para os estudantes:

[...] se é uma aula interessante, eu chego em casa e vou pesquisar. Teve uma menina num trabalho, por exemplo, chegou não querendo fazer nada, dizendo palavrão. Eu disse: ‘calma, ainda não expliquei nada’. Depois da explicação ela se apaixonou. Nunca tinha visto. Achou numa rede social e ela busca novidades sobre o assunto todos os dias. Ela achou um sentido, que vai sei lá até quando. Mas, hoje faz diferença (Odir, entrevista).

O terceiro ponto está relacionado ao uso abusivo de aplicativos de mensagens e redes sociais e sua consequência mais visível:

[...] o que assusta mesmo é a apatia. E tem muitas pesquisas mostrando isso. Na minha época o que ninguém ia negar era o futebol. Aqui menos, mas no outro colégio [na cidade vizinha] era só aplicativo de mensagens e celular. Parece preocupante. A rodinha na esquina tem diminuído, o olho no olho, tomar um ar. Esse aplicativo de mensagens nem é uma rede social, é só mensagem privada. Completamente sem controle. Não há nenhum limite. [pausa] O nível de manipulação de outra rede social é absurdo. Na publicidade se estuda um pouco as formas de manipulação: o tempo que tu fica na rede, o direcionamento para notícias não sobre um campo, mas sobre os conflitos – o que te deixa muito louco da vida. No meu tempo a preocupação era o consumo, hoje é muito mais do que isso... é a ideia que está induzindo um modo de pensar (Odir, entrevista).

Esse modo de pensar transformado pela rede social também estimula o consumo:

[...] a ‘obsolescência programada’ está muito presente entre as crianças. Um celular de 4 anos é motivo de risada e deboche. As transformações são muito rápidas. Não tem um computador para fazer um trabalho, mas todos têm celular. Não há planejamento nem para isso. Aprender a compartilhar uma ferramenta, um ajudar o outro (Odir, entrevista).

Avançando na reflexão sobre o que produz esses limites ao desenvolvimento estudantil o professor menciona, em relação à irresponsabilidade e ausência de rotina de estudos, o professor entende que:

[...] isso a família deve participação sim. Meus pais, por exemplo, não tinham mais como me ajudar depois da 3ª. série, mas sempre acompanhavam: ‘como foi? Precisa de alguma coisa?’. É impressionante, eles sequer vêm pegar o boletim. É muito aparente até na escola: a ameaça é chamar o Conselho Tutelar. Parece que ninguém quer. E em alguns casos não querem mesmo. É bem triste (Odir, entrevista).

O professor Odir argumenta que essa falta de acompanhamento tem relação com as baixas expectativas em relação à influência da escola no futuro desses estudantes:

[...] vejo que no município as histórias são preestabelecidas. Quem tem mais dinheiro, tem mais recursos, mais vivências, vai avançar... e o outro fica estagnado. [pausa] A gente fala de casos críticos, de estudantes que de fato perturbam e atrapalham a aula. Mas tem um ex-colega, que chegou a fazer o [ensino] médio. Por que foi trabalhar no carvão? Ele sabia que tinha uma Casa do Estudante na [Universidade] Federal? Que tinha bolsa-auxílio? O meu primo me falou isso do próprio filho: ‘quando eu for na faculdade’. Olha, ele tem a perspectiva, nós não tivemos isso, não tem exemplo. Ninguém da comunidade foi e mostrou que é possível. [pausa] Como vou ajudar esse cara do 7º. ano? O que faz a diferença? Ele tem 7 irmãos que ficaram por aqui. Tem colegas da mesma turma que avançaram na escola, mas continuam com os empregos predestinados. Qual é a diferença? (Odir, entrevista).

O professor relata também o que ele chama de:

[...] fatores clássicos, do contexto sociocultural: os pais trabalham, a criança fica sozinha em casa. Ontem encontrei um amigo que trabalha no salão de beleza. O filho da dona do salão fuma muita maconha, está começando a traficar, já mostrou até foto de arma. E quando sai no noticiário ele confronta. E foi meu aluno no outro colégio. Era aquele aluno que ninguém suporta, mas até o fim do ano estava lá. Ninguém mais ia, mas ele estava lá. Tenho até foto dele fazendo um trabalho comigo em aula (Odir, entrevista).

Há fatores escolares que também contribuem para essa diferenciação no desenvolvimento dos estudantes. Um deles é a falta de um acompanhamento sistemático e partilhado entre os professores ano a ano:

[...] um dos determinantes é o fator cumulativo! Ninguém passa no primeiro ano com dificuldades e vai ser um zero à esquerda para sempre. No segundo ano tu passa ‘com as calças na mão’. Mas vai passar, porque ele não pode te

rodar. Em si isso não é ruim, mas já esqueceram qual a dificuldade que tu tinha e não agiram sobre ela (Odir, entrevista).

Para o professor, essa falta de envolvimento “*é a minha revolta e acho que por isso que eu vim para a educação. O povo é contra isso e aquilo, chama de ‘vagabundo’, aí não se sabe como. Ele nunca é vítima*”. A ação oposta que ele procura desenvolver seria uma saída para essa falta de acompanhamento:

[...] uma coisa legal que eu acredito é na orientação. Acredito muito! Ninguém nasce um monstro, a não ser que tenha uma psicopatia. Esse trabalho de orientação vai contra a corrente, porque a escola é uma máquina de formatar, ou tu entra na forma ou nós te expulsamos (Odir, entrevista).

Outro fator escolar que ele percebe que interfere no desenvolvimento dos estudantes é o modo como os conflitos são mediados:

[...] vira essa briga jurídica: podemos expulsar ou não? Sob que motivos? Pode mandar para o trabalho? Inventa um EJA! Um ENCCEJA! É tudo estatística, ninguém está interessado no humano. Me chama atenção aqui na escola é o ‘apedrejamento’ que é feito com alguns alunos ruins. Tu para e pergunta: ‘quem foi esse aluno três anos atrás?’ Todo mundo sabe, todo mundo foi professor do cara. Era afetuoso com todo mundo. E isso é um círculo, porque todos sabem quem será o próximo ‘problema’. Hoje teve um desses pequenos, o colega que pegou do pescoço (no 3º. ano) é esse cara. Já está percebendo o poder físico sobre os outros, está revoltado. E cadê a atenção com esse cara? Ninguém faz nada, só castigo, bronca, grito. [pausa] Aí cabia uma conversa, uma atualização com as pedagogas. Fica uma linha de montagem, assumo num ponto, entrego no outro e me desresponsabilizo. E isso numa cidade pequena, com pouco trânsito de professores (Odir, entrevista).

Segundo o professor Odir, uma boa relação com os estudantes é marcada pelo “*respeito, que implica em limite, sempre com afeto e muita ética no tratamento com o aluno que exige mais atenção*”. Ao mesmo tempo que indica a base para uma relação saudável com os estudantes, ele faz a crítica por não encontrar entre alguns professores esse princípio: “*me espanta, porque o professor deveria ser o profissional mais cuidadoso. ‘As mentes mais débeis são as que mais precisam de atenção’, Comenius! É uma educação individual, uma tutoria. Isso é fundamental*”. O professor relata o modo como alguns estudantes tratam a sua disciplina para exemplificar como a relação de respeito é relevante:

[...] têm alunos sem qualquer interesse genuíno [na disciplina]. O que é normal, mas nos entendemos muito bem. Acho que a questão dos ‘alunos

problemas' é isso. Se resume a essas 3 palavras – respeito, limite e afeto – e estamos muito carentes delas. Essas crianças não são robôs, elas têm os próprios problemas, também não são pequenos adultos. Às vezes problemas que se arrastam, numa criança, podem não causar um trauma, mas formam uma identidade (Odir, entrevista).

Para o professor, o

[...] aluno passivo não é um bom aluno. Uma boa aula é aquela que há questionamento sério, conflito respeitoso, busca pelo conhecimento, pelo debate. Sem se preocupar com o ponto final. Que deixa dúvidas no ar e leva para casa. [pausa] Às vezes a conversa em aula é um ótimo sinal de desenvolvimento. Aquele que era passivo e que já mostra uma ação. Vejo alunos que em outros anos eram quietos e passam a demonstrar interesse em algo. Para isso, o diálogo é fundamental. Para saber e acompanhar esse processo (Odir, entrevista).

#### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

A professora Luana aponta como pré-condição para o desenvolvimento escolar “*a atenção dos pais com eles em casa*”. Como indicador da ausência desse cuidado ela cita: “*às vezes nem o bilhete é lido! Não vêm buscar boletins, não vêm em reuniões, não participam dos eventos da escola. Alguns têm até dificuldade de vir para a escola*”. Ao verificar que “*grande parte das crianças não tem essa atenção em casa*”, ela conclui: “*o aluno não vai estudar se o pai não se interessa, não acompanha*”.

Para explicar a origem das diferenciações percebidas entre o conjunto de estudantes, ela menciona a transição difícil entre os anos iniciais e os finais: “*no 6º. ano é uma transição: não são mais crianças, mas não são adultos. O desencontro das idades desmotiva*”. A professora entende que esse processo intraescolar tem origem fora da instituição:

[Há os] problemas em casa, [as] drogas. A diferença entre aqueles que tem mais envolvimento familiar e quem não tem passa pela desestruturação das famílias aqui na cidade, especialmente nas classes mais baixas. E está cada vez pior, troca de casais, crianças que vivem sem pai ou mãe (Luana, entrevista).

Ao se defrontar com o questionamento sobre as pré-condições para o desenvolvimento dos estudantes, Ieda, imediatamente pergunta: “*tu viu como é o espaço?*” E lista os problemas

que se relacionam com as edificações que não permitem seu pleno aproveitamento, assim como seu uso por turmas maiores. Relata também a inexistência de salas para atividades específicas e uma sala de reuniões para os professores. A professora entende que “*são espaços físicos necessários que deveria que ter*”. Ao fazer a ressalva sobre os recursos ela argumenta:

[...] entendo que teve contenções de despesas, tudo isso, mas, se a gente quer ser grande, tem que começar melhorando. Não é fazer o dá, é o que foi proposto! Não dá para ser pela metade, tem que ser por inteiro. Ninguém quer aparecer, só desenvolver o próprio trabalho da melhor forma (Ieda, entrevista).

À estrutura inadequada a professora contrapôs o trabalho realizado por toda a equipe da escola: “*todos se preocupam, encaminham para os setores responsáveis quando é preciso*”. Ao mencionar a direção e o trabalho psicopedagógico a professora avança sobre a origem das diferenciações entre os estudantes:

[...] às vezes são casos de abusos em casa, temos alunos de todo tipo. Têm problemas de higiene. E isso é falta dos pais. Eu tento fazer uma fala no geral, para não ofender aquele, mas falo dos cuidados básicos. Mas às vezes as condições são tão precárias. [pausa] imagina às 6h da manhã, no frio, tomar uma ducha gelada?! (Ieda, entrevista).

O último fator citado que limita o desenvolvimento dos estudantes é a perspectiva de futuro que alguns têm no horizonte. Ela relata que:

[...] vinha agora do almoço e encontrei uma ex-aluna minha que está trabalhando na fábrica. É só o que resta, a fábrica. Nada contra, se tu faz com dignidade, com responsabilidade, é um trabalho digno. Mas não há expectativa! Alunos com potencial, que tinham, [pausa] vão para a fábrica, ou dirigir caminhão (Ieda, entrevista).

De acordo com a professora Ieda a base para uma boa relação com os estudantes é o respeito: “respeito é fundamental! Onde se perde o respeito não sai mais nada. Eu não desrespeito meu aluno e não deixo eles me desrespeitarem”. Uma vez estabelecida a relação respeitosa, conforme ela, abre-se espaço para o desenvolvimento da amizade e da parceria. Nas palavras dela: “eles têm toda liberdade comigo. Às vezes tratar um problema específico de um aluno te toma um tempo, mas em muitos casos é necessário para que a tua aula tenha sequência. Tu traz ele de volta”. Os estudantes com quem ela constrói uma relação saudável são aqueles “alunos ‘dez’, que têm interesse”. Nesses ela percebe uma valorização da escola,

o que identifica que “vem de casa”.

#### 4.4.1 Impacto das diferenciações e desigualdades na escola

Nessa sessão recuperamos os argumentos dos professores sobre como eles compreendiam o impacto escolar das diferenciações e as desigualdades entre os estudantes. As informações trazidas aqui são resultados da classificação e análise das entrevistas.

##### - Docentes situados na perspectiva “restrita-fechada”

A professora Fátima relata que o impacto da diferenciação entre os estudantes para a dinâmica de sala de aula exige um trato diferenciado: *“tenho uns quatro que exigem atenção, mas eu consegui conquistar eles e agora a coisa vai”*. De acordo com ela, o fato de trabalhar nos anos iniciais, com duas turmas – uma em cada turno – facilita: *“tenho mais contato, é mais fácil de atender. O mais velho [de 14 anos] antes do recreio vai bem com os pequenos, mas depois do recreio voltava bem agitado”*.

Para a professora Fátima, uma dificuldade recorrente que vivencia é o que ela chama de *“retruque”*, ou teimosia. Ela cita o caso recente de um menino que *“teimava com a mãe e teimava comigo”*, o que a leva a indicar o aspecto central que explica os limites principais no relacionamento com as crianças: *“as famílias, praticamente tudo vem de casa”*. Buscando a construção daqueles limites, indicados como base para a relação com os estudantes, a professora menciona: *“chamo as famílias. Converso e busco um entendimento com as mães para encontrar um caminho bom. Até a gente se entender. Normalmente ajuda”*.

Frente as condições diferenciadas existentes entre os estudantes, ela diz que seria necessário *“ampliar vagas para psicóloga, apoio na escola e fora dela. No caso do menino de 14 anos, pedi para encaminhar para a psicóloga”*.

A professora Anete verifica que há problemas no relacionamento entre docentes e discentes que *“comprometem o desempenho não só do estudante, como de toda a turma. Dificuldade de relacionamento, de comportamento”*. Nesses casos, *“se busca conversar e no limite, se socorre à psicóloga, para tentar fazer algo melhor”*. A professora avança em busca de explicações para esses casos de conflitos e aponta para duas hipóteses: uma relacionada à dificuldade de acompanhamento nos conteúdos: *“os professores vêm conversar sobre os*

*alunos, sobre os casos que chamam a atenção. As dificuldades mais comuns entre os alunos são a leitura e a interpretação, que afetam todas as áreas*". E a segunda hipótese é centrada nas relações entre os estudantes: *"há relações muito boas, mas outros não podem se olhar sem se provocar"*.

O avanço sobre essas possibilidades explicativas se dá prioritariamente sobre a dimensão cognitiva:

[...] têm alunos do 5º. ano que não sabem escrever, não leem. [E] Sem leitura, sem interpretação não avança. Como chegam até o 5º. ano dessa forma? Ninguém tem culpa, mas ele está indo. Não concordo que tenha que avançar para o 2º. ano sem saber. Qual o benefício? O professor acha que não tem responsabilidade. O aluno tem 3 anos, com o Pacto, para aprender. Do Pacto veio muito livro, incentivaram muito a leitura [pausa] não sei se já teve algum impacto (Anete, entrevista).

Pensando sobre o que se pode fazer, a professora menciona que não vê *"dificuldades intransponíveis dos estudantes, tem que ter uma maneira de atingir aquele aluno"*. A não ser no caso de alguma deficiência.

A dimensão comportamental, por outro lado, se não é encarada como central para a relação entre professores e estudantes, *"exige mais esforço"* do professor. Para ela, *"é preciso muito cuidado nesse momento [de conversar com o estudante]. Nunca se sabe a atitude do aluno, do que é reflexo aquela atitude"*. Ela cita um caso ocorrido naquele dia: *"atendi uma mãe cujo filho trouxe uma faca de mesa na mochila. O colega incomodava e ele trouxe uma faca"*.

A professora Anete argumenta que as diferenciações entre os estudantes trazem um desafio aos professores e fala sobre algumas ações:

[...] é necessário ter um olhar sobre o perfil de cada turma, para pensar ações específicas para cada grupo. Isso muitas vezes não se consegue fazer. As turmas têm perfis diferentes. [pausa] É importante observar e trocar ideias com os professores. Chamar a família quando sente necessidade para conhecer os estudantes (Anete, entrevista).

Para ela, uma das ações possíveis a se pensar com esses estudantes que se mostram desmotivados é se propor *"um incentivo para continuar estudando"*. Cita um projeto em que trabalhou: *"num curso técnico, os alunos ganhavam uma bolsa de cento e poucos reais. Isso dava um incentivo extra"*. Além disso, a professora aponta para uma aproximação maior: *"é*

*necessário conversar, entender as atitudes dos alunos. Precisa conhecer e entender para, de alguma forma, ajudar. Por que faz isso em sala de aula?”.*

O professor Luiz Alberto centraliza a reflexão sobre o impacto desses estudantes na sua pior turma: *“vejo nesse 6º. ano um problema grande. Acho que temos mais de 80% de reprovação. Na escola não temos essas estatísticas, nem no município. Só nessa turma”.*

O professor menciona que há algumas particularidades dos estudantes que o afastam de alguns: *“culturais, especialmente. A música que escuta [pausa] tenho resistência a alguns tipos e isso acaba gerando barreiras. [pausa] Mesmo involuntárias, elas se formam”.*

Ao argumentar sobre o trabalho da escola com esses estudantes e suas famílias Luiz Alberto indica que ainda é restrito à comunicação dos problemas dos filhos: *“teu filho fez isso, aquilo”.* Em seguida avança sobre a capacidade diferenciada de resposta de cada família. O professor comenta: *“a gente pode cobrar, mas sabe se a família tem a capacidade de fazer o trabalho? Às vezes não tem mesmo”.* Em seguida complementa: *“Tu chama um pai e se relata por obrigação. Mas isso não melhora nada. Se chama por quê? Formalizo”.*

Em relação ao que seria necessário fazer, Luiz Alberto se questiona sobre a possibilidade de a escola acolher esses estudantes e suas famílias. O professor se pergunta: *“será que é a escola que precisa atender a incapacidade da família?”.* Em seguida faz um complemento como se indicasse uma negativa: *“nesse caso a escola começará a abraçar uma série de coisas que eu tenho dúvidas se é responsabilidade dela”.* Sem fechar a porta, entretanto, indica que a escola poderia fazer isso sob outras circunstâncias institucionais: *“se for abraçar tem que ter gente para fazer isso. E hoje as escolas não têm pessoal para fazer isso. Uma assistente social talvez tivesse que ter, mas isso não se tem hoje”.*

Antes de concluir, o professor dá um exemplo de uma situação que foi alvo de uma reportagem na televisão e que o faz pensar sobre as atribuições da escola: *“o guri mandou uma bombinha na escola. Os alunos [seus colegas] diziam: tem que expulsar! E a diretora respondeu na entrevista: ‘o que eu melhora se fizer isso? Vai sair ele e depois vem outro’”.* Ele se pergunta: *“qual o sentido disso? A diretora está certa em dizer que expulsar a ‘criatura’ que está dando problema não muda nada”.* E se surpreende: *“nunca tinha pensado nisso nessa perspectiva. É preciso ter responsabilização, cobrança, mas isso não vai mudar o cara”.* E novamente se questiona: *“me pergunto se é responsabilidade da escola?”.* Sua

conclusão remete a experiências anteriores na gestão escolar: “*eu fui diretor por um tempo e vejo que as incumbências mudaram bastante: ‘ir atrás de aluno, saber onde anda’ ... isso não fazia parte da escola*”.

O professor Paulinho indica que “*as conversas paralelas, o agito e as bagunças de guri*” são o resultado que aparece na sala de aula e na escola dessas diferenciações e desigualdades que existem na comunidade.

Para o professor a “*desmotivação*” prejudica a relação com os estudantes. Ele busca estabelecer uma relação de proximidade:

[...] eu procuro entender aquilo que atrai a atenção deles, entrar no mundo deles, as músicas. Para poder conversar e não ter um conflito, sem imposição das minhas referências. São gerações diferentes, épocas diferentes, sistemas diferentes. É preciso conservar alguma coisa, mas inovar (Paulinho, entrevista).

De acordo com ele, isso contribui para se estabelecer uma relação de respeito:

[...] sou o que menos sofre na escola com isso, porque falo a língua deles e cobro quando necessário, mas defendo também quando é necessário. A questão do celular mesmo, já me indispus com a direção em relação a isso. Deixo usar quando é possível, quando não atrapalha o trabalho em aula (Paulinho, entrevista).

Por outro lado, a desmotivação e o limite geracional também aparecem na ação do próprio professor: “*muitas vezes a gente bota uma barreira entre o velho e o novo. Poderia me dedicar mais. Entro sempre com um mesmo pique, mas é difícil manter ativo com a desmotivação dos alunos*”. E essa desmotivação do docente acaba respingando sobre aqueles que apresentam mais dificuldades. Cabe aqui repetir a fala do professor quando ela faz a sua autocrítica: “*vejo que alguns alunos nossos, é duro dizer, estão condenados. A gente acaba rotulando. Eu acabo deletando eles – é uma falha – mas eu busco salvar aqueles que ainda estão interessados*”.

Para o professor há dois fatores que contribuem para ampliar as dificuldades na relação com os estudantes. Nenhuma delas é responsabilidade direta do professor: “*a impunidade e a falta de atitude*”. Para ele a direção deveria se utilizar dos mecanismos possíveis para punir os estudantes com comportamento desviante, só não faz porque não tem a

atitude para fazê-lo, ou nas palavras dele: “*não tem pulso*”. Por outro lado, ele indica outro fator, contraditório à punição, que é a confiança: “*se tem parceria, eles não aprontam*”.

De acordo com o professor Paulinho, é necessário “*fazer eles [os estudantes] trabalhem. Em silêncio, com participação, ênfase na leitura e escrita*”.

A professora Patrícia aponta a repercussão produzida pelos estudantes com maiores dificuldades e mais resistentes à escola na sala de aula: “*esses que não querem nada com nada, eles nos exigem um envolvimento maior*”. Para a docente, o tipo de reação frente a eles varia de acordo com o professor, produzindo maior ou menor dificuldade no relacionamento:

Tem professores que conseguem lidar bem com esses alunos, conversam, se aproximam, cobram numa boa. Mas, tem professores que ficam revoltados com o aluno, brigam e dizem que não querem mais saber, não vão mais dar atenção, não vão acompanhar, abandonam mesmo. Se livram de um problema, mas criam outros (Patrícia, entrevista).

Sobre esse cenário de dificuldades e conflitos entre estudantes e mediações diferenciadas entre professores é que Patrícia trabalha. Relata o que acontece quando um professor encaminha o estudante para a direção e orientação educacional:

Nossa primeira conversa é com o aluno. O professor pede para chamar o pai, mas se entendemos que temos que tratar desses assuntos aqui. Só quando não conseguimos resolver na escola é que se chama o pai. Quando o pai vem nós conversamos, explicamos o que acontece. A gente não fala mal do professor, nunca expõe o professor. [pausa] Essa conversa nunca é individual, sempre tem ao menos duas pessoas. O pai sempre reclama do professor, sempre reclama do professor.. Frente ao que vem [do pai] a gente busca o professor na sequência, conversa, procura colocar aquilo que veio do pai buscando uma solução. Orientamos o professor a como agir, chamamos o aluno, conversamos de novo com ele, pedindo colaboração, dedicação... falamos para ele mostrar melhorias para o professor também, que às vezes demora um pouco que ele veja uma nova postura. [pausa] Mas às vezes tu vê que o professor pegou no pé do aluno... e tu tem que ficar atenta para ajudar, orientar (Patrícia, entrevista).

A professora percebe ações efetivas da escola diante das situações limites que aparecem, mas aponta limites no suporte da mantenedora: “*a escola, a direção e a maioria dos professores ajudam bastante. Da mantenedora eu sinto falta de um psicólogo, de pessoal qualificado para ajudar. Para ajudar de fato nós tínhamos que ter mais gente aqui*”.

Ao refletir sobre o impacto das diferenciações e desigualdades na sala de aula a professora Ivana comenta que:

[...] a aula é igual para todos. Eu tento tirar as dúvidas, tento ajudar. Faço algum trabalho em grupo. Tento colocar os alunos mesclados, para ver se funciona. Mas sem dúvidas que essas diferenças atrapalham o conjunto da turma, principalmente porque aqueles que já estão atrasados e não querem mais nada com a escola atrapalham os que estão chegando e querem aprender (Ivana, entrevista).

Os estudantes citados pela professora provocam as maiores dificuldades de relacionamento em sala de aula. São marcas do comportamento desses estudantes “*a indisciplina, o desinteresse, o deboche com os outros alunos e até com os professores*”. Naqueles que ainda são respeitosos com os professores a “*apatia se torna uma barreira*”. E retoma sua argumentação indicando o grupo mais problemático, que demonstra já não confiar em si próprio e na escola. Ivana comenta:

[...] se percebe esse comportamento nos mais velhos e repetentes. Para eles a aula já não tem sentido. Eles sabem que poderiam estar muito a frente, no ensino médio. Não acreditam em si próprios, não fazem as coisas que pedimos, acham que não vai adiantar. Falam que queriam um EJA para terminar [o ensino fundamental] (Ivana, entrevista).

Frente a essas situações a professora lista o que faz, apontando para o diálogo com os estudantes, a chamada à responsabilidade para consigo e com os colegas como meios de mobilização:

Eu converso bastante com eles. Às vezes seguro eles um pouco mais na aula para reforçar os compromissos e cobrar uma atitude melhor deles. No limite da minha paciência eu tenho que pedir ajuda para não quebrar de vez a relação com aqueles mais complicados. Lembro que mesmo que não gostem, a aula tem que acontecer. Tem que ter silêncio, atenção, deixar os outros pensar. Isso cansa no dia a dia. Faço isso sem briga. Se chega ao ponto de ter que brigar aí que chamo a direção. Como continuaria o ano se chego a brigar? (Ivana, entrevista)

O chamado da professora aos setores da escola que fazem a mediação com os responsáveis pelos estudantes é feito por ela entender que “*há um compromisso da direção em buscar as famílias, os alunos para melhorar na escola*”. No entanto, as ações não têm repercutido como ela gostaria: “*o resultado é muito aquém do que o necessário. O apoio é precário, insuficiente. É complicado isso, porque eu sei que elas estão sempre fazendo algo*”.

Sua frustração aparece novamente quando ela pensa no quanto a escola poderia fazer mais por aqueles estudantes que se empenham para responder às propostas dos professores: *“essa atenção ao aluno que ‘não quer mais’ acaba tirando nosso empenho para aquele aluno que de fato quer estar na escola”*.

Em seguida a professora Ivana retoma sua argumentação em favor da necessidade de insistir no trabalho de aproximação e mobilização dos responsáveis para o apoio que a escola precisa: *“não dá para desanimar. Tem que chamar sempre. Seja para elogiar ou para pedir ajuda. Não dá para se conformar”*.

A professora Adriana relata que o impacto das desigualdades entre os estudantes na escola e na sala de aula estão relacionados aos casos de indisciplina: *“Não param, não escutam. E eu cobro deles: tem que ouvir quando alguém está falando, pedir para falar”*.

Conforme a professora, são fatores que atrapalham:

[...] a indisciplina, a falta de respeito! Eles chegam achando que podem fazer o que quiser aqui. Não sei que referências eles tinham antes, de onde vem isso? Parece que somos as primeiras pessoas a estipular algum limite. A impressão é essa (Adriana, entrevista).

Ao falar sobre sua ação frente a essas dificuldades, Adriana, revela uma ação propositiva: *“Eu paro, esqueço o conteúdo que planejei e converso. Olho no olho, questiono, abro espaço para eles falarem. E na maioria das vezes eles reconhecem que estão errados”*. Mas, em seguida aponta para limitações no suporte ao que entende que poderia ser feito pela instituição:

Eu me sinto sozinha. Não há respaldo da mantenedora. Não há punição para as disciplinas no dia a dia. Vivemos a lei da impunidade. Quando eu estudava aqui tinha advertência, suspensão. Havia um receio do que pudesse acontecer. Felizmente eu não sofro ameaças... mas tive que procurar ajuda médica... Os pais nos dizem para fazer o que quiser porque não tem o que fazer em casa (Adriana, entrevista).

Para a docente, a escola precisaria estar mais amparada pela mantenedora para atender essas demandas. Conforme ela:

Deveríamos ter uma sala de recursos para trabalhar com aqueles que têm dificuldades de aprendizagem. Palestras com pais, famílias, um resgate da família na escola, mostrar a importância do apoio dos pais para a escola. Não

precisa ensinar o conteúdo. Mas sentar junto, conversar, estar com o filho, dar carinho, afeto, atenção (Adriana, entrevista).

Desse modo a professora aponta para uma demanda por integrar as famílias à escola, numa proposta de colaborar com a formação das famílias para o acompanhamento escolar dos filhos, o que para ela facilitaria o seu trabalho de ensino dos conteúdos.

### **- Docentes situados na perspectiva “ampla-aberta”**

Quando o professor Durval foi perguntado sobre o impacto dessas diferenciações e desigualdades em sala de aula, ele novamente fala do desgaste emocional e dos desafios que se tem:

Quando é uma turma pequena tu consegue trazer o aluno. Mas tem casos que ele não quer. Se encaminha para a orientação, para a direção e não se tem retorno. Essa falta de feedback acaba sendo um problema. Mas, o retorno às vezes não interessa ao professor. Por exemplo: uma professora não aceita o boné em sala de aula. Mas, no regimento escolar a proibição de uso de chapéu é apenas para o refeitório. E a professora fica irredutível. O aluno que foi afrontado, bate o pé. Por ‘usos e costumes’ a professora não quer, tira o aluno da sala, cria uma confusão que gera mais prejuízos do que o próprio boné. Isso fragiliza a relação. É importante pedir ajuda, mas qual a condição de negociação que o professor tem se está sempre tirando aluno da aula? (Durval, entrevista).

Entre os estudantes as diferenciações de idade e desempenho aparecem produzindo impactos, para o professor: *“a própria relação entre os estudantes é tensa. Aqueles que estão na idade correspondente e os repetentes têm relacionamento difícil”*.

Outro tipo de dificuldade que se produz é decorrente de relações *“amistosas demais”*:

[...] o aluno que te trata como amigo e acha que pode fazer o que quiser. Essa não é a relação entre professor e aluno. Eu escuto, converso, mas cobro, quando preciso chamo a atenção. Eu vejo que os alunos vão testando os limites. Por isso é importante manter uma postura, uma linha de ação. Porque eles aprendem até onde podem ir (Durval, entrevista).

Ao refletir sobre o que a escola faz frente as diferenciações, Durval menciona novamente a desmotivação geral que percebe entre professores e estudantes. Para ele, esse quadro é percebido por muitos, mas: *“a escola é muito orgulhosa. Ficam reclamando entre si, das dificuldades. Mas se chega alguém pensando alguma coisa nova, diferente, logo se escuta: ‘isso não vai dar certo, esquece’”*.

Ao longo da entrevista o professor Durval apontou diferentes limites junto com um sentimento pessimista em relação às possibilidades de a escola superá-los. Esse sentimento transpareceu quando perguntado sobre as sugestões para melhorar a escola. A única menção feita foi dirigida à qualificação da rede de proteção social que não apoia a escola nos casos que são encaminhados à saúde e à assistência social. Relata que há casos de estudantes que depois de encaminhados pela escola passam mais de um ano na fila de espera por uma consulta com o médico especialista. Com isso, os problemas decorrentes da limitação identificada pela escola se prolongam em prejuízo da própria criança e do professor que fica sem um retorno sobre como agir.

Para a professora Maria, as diferenciações entre os estudantes são facilmente perceptíveis na escola. Ao longo da entrevista ela se referiu em diferentes momentos aos “*interessados*” e aos “*difíceis*”. De acordo com ela, os primeiros “a gente vê na aula quem tem essa cobrança e apoio em casa”. Mas esses são atrapalhados pelos últimos. Ela relata: “*eu vejo nessa turma [6º. ano] tem umas sete, oito meninas que querem estudar. Em geral são as meninas. Mas aquele agito, conversa... não conseguem. Atrapalha os que têm interesse*”.

A dificuldade de relacionamento com os estudantes passa pela:

[...] indisciplina, falta de respeito, desinteresse. Eles estão, mas não querem estar. Estão contrariados. Vêm contra a própria vontade. Isso produz muitas das dificuldades. Um dos meninos vem sempre de fone. Conversei com a mãe. Ela me disse para tirar os fones dele: ‘diz que fui eu que mandei’. Eu respondi para não deixar vir para a escola com o fone (Maria, entrevista).

Frente a esses casos de maior rebeldia, bem ilustrados no caso anterior, a professora aponta alguns caminhos sobre como agir:

Das minhas experiências em anos anteriores – até piores do que o atual – eu tirei essa lição: para ser ouvida eu preciso ser respeitada por eles. Então eu já abro o ano conversando e propondo alguns acordos. O básico, que é manter o respeito, eu posso te dizer que tenho conseguido. Acho até que preciso de algo mais para avançar, para que eles saiam desse comodismo, mas conversar com eles eu tenho conseguido (Maria, entrevista).

Mas ela faz uma ressalva em relação a essa sua ação: isso precisaria repercutir num planejamento específico que atendesse às dificuldades individuais, o que reconhece não consegue fazer adequadamente: “*é difícil fazer alguma coisa individual para aquele aluno. O*

*que consigo é ficar mais perto, perguntar, observar. Nem sempre é suficiente, mas já é melhor do que dar uma bronca inútil”.*

Ao refletir sobre o que a escola poderia fazer ele remete ao clima que percebe nas disciplinas favoritas dos estudantes, que, conforme sua observação seriam educação física e artística: *“são as que eles têm mais liberdade, as que eles se sentem menos pressionados”*. Por fim, retoma o assunto que abriu a conversa, a relação da escola com as famílias: *“lembro de quando trabalhava nas escolas pequenas – foram 20 anos lá – ajudava muito conhecer as famílias. Eram menos alunos e estavam próximos. Isso ajudava muito”*.

Mesmo sendo um pequeno município, a busca de referências sobre a origem dos estudantes se mostra um desafio:

Eu acabo conversando bastante com eles [os estudantes] sobre isso. Hoje vou descobrindo um pouco sobre essa base através da conversa com os próprios alunos, aqui na escola. O caso do menino que mora com a avó, por exemplo. Quando conversei com a mãe ela me disse que ele escutava bastante a vó. E nisso a gente vai descobrindo caminhos de chegar neles (Maria, entrevista).

A professora Lucia percebe as diferenciações e desigualdades entre os estudantes a partir do comportamento dos estudantes: *“o aluno inquieto, o desinteresse nos estudos, a desatenção. Isso vai compondo uma impressão sobre quem é cada um”*.

Com experiência docente tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a Lucia relata uma diferença que percebe entre os grupos:

[...] no ensino fundamental [anos finais], em especial, eles se fecham entre si, há algumas divisões em grupos, não compartilham com os colegas. As vezes até peço auxílio para os ‘mais rápidos’, para que eles expliquem, do modo deles para os colegas. [pausa] Onde sai do grupo aparece mais a vergonha, a inibição. No [ensino] Médio já estão mais enturmados e mais maduros. Entre os pequenos [Anos Iniciais] é diferente, eles demonstram vontade em aprender, mas depois [Anos Finais] não mais. Há faixas etárias marcadas até na participação dos pais: chegam no 6º. ano e [os pais entendem que] não precisam mais ir na escola. Não é geral, mas acontece (Lucia, entrevista).

O desrespeito, por outro lado, é citado como marca de uma relação difícil. Ela menciona que há *“alguns casos, em que alunos ofendem os colegas – não diretamente a mim – mas tem indisciplina, palavrões, bullying”*. Ela identifica esses estudantes pelo

comportamento em sala de aula: “*aluno inquieto, desinteresse nos estudos, desatenção*”. Para a professora esse tipo de comportamento “*tem que vir de casa [pausa]. A gente cobra aqui, mas há uma questão de convivência familiar*”.

Nas escolas em que trabalha ela identifica ações específicas sobre esse tipo de ação: “*ambas as escolas chamam as famílias para palestras com profissionais capacitados, com religiosos. Mas, muitos dos que deveriam estar ali não aparecem*”. Para a professora o fato de algumas famílias não comparecerem às atividades propostas pelas escolas aponta para um desinteresse: “*já há um demonstrativo desse desinteresse das próprias famílias em relação aos filhos*”. Isso faz com que a professora assuma a tarefa de orientação diretamente com os estudantes: “*eu tento conversar com eles, chamo no particular para conversar, expor as regras, em última instância, mando para a orientação, mas é difícil eu fazer isso. Comigo eu até sinto mais respeito, principalmente comparando algumas coisas que escuto dos colegas*”.

A professora Lucia menciona que diante das desigualdades dos estudantes, ela busca

[...] através do diálogo, algo que traga eles para a aprendizagem... Me esforço para que a sala de aula se torne um ambiente agradável para eles também. Se ele se sentir bem na escola, isso faz diferença para ele. [pausa] o diálogo é uma coisa minha, não é geral da escola, mesmo que se converse com isso no grupo. Há colegas que discordam, que buscam impor seu trabalho sem uma aproximação aos interesses dos estudantes (Lucia, entrevista).

Por fim, relata a importância dos trabalhos que possibilitam a articulação entre professores e estudantes: “*gosto também dos projetos escolares, junto com o grupo [de professores e estudantes]: feira de ciências, do conhecimento, festas, sempre tem algo que eles se encaixam, até os medonhos acabam entrando em alguma atividade*”.

O impacto das diferenciações e desigualdades entre os estudantes se concretizam de modos diversos para a professora Neuza. Os estudantes que apresentam problemas que comprometem o próprio desenvolvimento na escola são identificados “*desde cedo. Às vezes logo que entra na escola já se percebe. A agitação, a agressividade [pausa] isso é um sintoma*”. Como ela mesma relatou, dependendo da experiência de trabalho o professor fica com receio e passa a repelir a criança (“*era eu ou aquela criança*”). Essa relação quando não é adequadamente mediada produz, de acordo com a professora, as resistências de lado a lado. Os professores indicam que:

[...] não dá [para fazer algo], sem nem ao menos tentar. Às vezes já estão tão saturados que qualquer palavra mal colocada já é ofensa e não anda. Daí a virar um rótulo é um passo. E o próximo professor que nem conhece a criança já conhece o rótulo. Aquela coisa da fama que precede (Neuza, entrevista).

A distinção percebida por Neuza entre os estudantes que exigem mais atenção e os que demonstram mais facilidades aparece novamente quando a professora expõe sua impressão sobre as maiores dificuldades do relacionamento com os estudantes e as origens desses limites. Há duas ordens de dificuldades: [a] uma comportamental, identificada como de origem familiar: “[o respeito] *é necessário para a aula. Chamar a atenção e depois retomar é uma dificuldade. Isso prejudica o conjunto*”. Refletindo sobre a origem desse comportamento, ela menciona: “*eu vejo que em muito, 90%, vem da família. [pausa] Onde tu vê que tem uma família por trás as coisas fluem muito melhor, os pais presentes, o responsável que trabalha junto com a criança, que zele, tu nota nitidamente*”.

O limite comportamental é percebido pela dificuldade em parar para prestar a atenção em uma instrução. Diz a professora:

[...] há um momento para tudo. Inclusive para parar [enfática]. Falta de atenção. É difícil parar e se concentrar. Será que é por esse mundo corrido? Até mesmo aqueles que já estão lendo. Parece que eles não têm tempo de parar e se concentrar e tentar entender o que leem. Eu digo para eles: ‘você têm que tentar. Eu ajudo depois que você tentarem’. [pausa] Aqueles com mais dificuldades tu percebe na própria desorganização: do material, do espaço, do tempo. Tu tens que estar o tempo todo ajudando a organizar. [pausa] A atenção dos alunos é fundamental. A dispersão, a concentração, a motivação é fundamental para se chegar aos resultados esperados. Por isso sempre se conversa com os professores para essa busca pelos estudantes, reavaliar as ações (Neuza, entrevista).

Para Neuza, dentro desses limites comportamentais, o problema mais sério a ser enfrentado:

[...] é a questão disciplinar, o desrespeito. Essa é difícil. Tem crianças que tu sabe que têm limites, mas aquela que não tem essa noção de limites, que não entende o ‘não’, não reconhece o limite estabelecido pelo professor, fica bem difícil. Em sala de aula a bronca, a chamada de atenção, funciona com os pequenos, com os maiores já não sei como funcionaria [pausa] o diálogo eu acho que é central (Neuza, entrevista).

A segunda dificuldade [b] está relacionada ao modo como a criança se relaciona em

sala de aula, nesse caso, resultado da interação estabelecida com o docente: *“essa insegurança. Não sei se eles estavam acostumados – eu peguei agora no meio do ano. Talvez estejam chegando muito cedo, com 6 anos”*. A dificuldade relacional é percebida a partir do modo como reagem em diferentes situações: *“nessa interação constante tu vê essas dificuldades, as inseguranças, não querem errar. Eles têm muita insegurança. E isso também atrapalha! Eu tenho a facilidade de ter uma turma pequena, que me permite sentar junto”*.

O modo como a professora se organiza para lidar com essas dificuldades passa por ações pontuais: *“eu trabalho bastante com grupos. Monto os grupos alternadamente. Coloco alguns com mais dificuldades junto com os que têm mais facilidade, às vezes chamo para mais perto de mim, para acompanhar. Depende da proposta da atividade”*. Ela relaciona as dificuldades existentes nos anos finais aos limites para se constituir ações desse tipo naquele nível: *“isso falta com os maiores. É difícil até pelo tempo para fazer isso. Nos anos iniciais isso facilita, é uma ou duas turmas por professor. Nos anos finais são várias turmas por professor”*.

Outro limite percebido para a ação está na dificuldade em se estabelecer um diálogo permanente entre os colegas:

[...] é importante se avaliar também o que funciona, não funciona, por quê? Mas, temos reuniões muito espaçadas entre os professores. Acaba tendo muito: ‘não dá’. É necessário tentar, por onde eu posso chegar nesse aluno? [pausa] Às vezes os professores já estão tão saturados que qualquer palavra mal colocada já é ofensa e não anda. Isso vira quase uma disputa de poder. As pessoas se conhecem, conhecem as famílias. E isso vira justificativa para virar rótulo (Neuza, entrevista).

Quando fala sobre os rótulos construídos ela volta ao tema da segurança:

[...] é necessário dar segurança para as crianças, trabalhar a autoestima. O rótulo é um complicador: [o estudante] já vem com o rótulo, dado por outro professor, mas comigo não é problema. Isso até contamina a relação dos outros professores com quem nem é problema! (Neuza, entrevista).

A docente indica que a rotulação é produzida desde cedo: *“o diagnóstico é feito bem cedo na escola. Ainda falta um apoio qualificado para atender essa criança desde muito cedo”*. Ela menciona um caso ocorrido no início do seu trabalho na escola como ilustrativo da complexidade do trabalho:

[...] na minha primeira turma aqui, tinha um aluno muito difícil, que batia – e era para chamar a minha atenção. Chegou uma situação que ele me chutou e virou um ‘era eu ou aquela criança’. E uma professora mais velha me disse: ‘tu não é obrigada a amar todas as crianças’. Me emprestou livros para se chegar ao bom termo no sentido do respeito, dos limites, essas coisas (Neuza, entrevista).

Em seguida a professora conclui:

[...] isso afeta a aula, afeta o professor. Há os [estudantes] que querem, os que não querem [pausa] e isso mexe também com o professor. Por mais que exista o professor que diga: ‘eu já não dou mais bola, deixo de lado’, mas ele se prepara para atingir a todos. O diagnóstico precoce que se faz aponta para essa criança que não briga por acaso. Ela grita por socorro. O que fazemos a partir dali? (Neuza, entrevista).

Entre os estudantes, a relação é percebida pela professora como “ótima”. Indica com naturalidade a existência de desentendimentos e como se procede no caso daqueles compreendidos como graves:

[...] às vezes eles brigam, mas eles mesmo se resolvem. Às vezes a gente até atrapalha. Seria interessante olhar mais e esperar, observar para ver como eles se resolvem. E normalmente se resolvem bem. [pausa] Claro que tem momentos, situações que não tem como, tem que intervir. Hoje mesmo aconteceu um caso: uma menina deu um chute na barriga de um colega. Aí tu busca os envolvidos, conversa, retira a plateia, pergunta até que falem. E através das perguntas se coloca um no lugar do outro, e entendam os equívocos envolvidos. Em casos mais graves se faz o registro junto à orientação educacional (Neuza, entrevista).

Ao refletir sobre a ação frente aos estudantes com maiores dificuldades, a Neuza diz que busca trabalhar “*em grupos. Isso ajuda a atender os que têm mais dificuldades*”. Percebe que “*isso falta com os maiores. É difícil até pelo tempo para fazer isso. Nos [anos] finais são várias turmas por professor*”. Outro ponto que ajuda no apoio aos estudantes é ter “*muito diálogo*”. Em relação aos professores indica que é “*importante pensar sobre o que se faz, se avaliar também – o que funciona, não funciona, por quê?*”. Para isso, entende que há um limite na escola, uma vez que “*as reuniões são poucas e poderiam ajudar nessa qualificação do trabalho*”.

Para Neuza falta um trabalho específico para a transição entre os anos iniciais e finais. Se pergunta sobre “*como construir o vínculo com os alunos quando se tem 50 minutos de aula por semana com uma turma? Como se ater a detalhes quando o tempo do conteúdo*

*atropela?”.*

Terezinha menciona que os impactos da diferenciação entre os estudantes variam conforme o caso. Um primeiro tipo são os estudantes deficientes:

[...] há casos específicos, de alunos especiais, que precisam de uma atenção especial. Com esses, é necessário fazer com que toda a turma se envolva. A inclusão precisa ser de todos na escola – todos precisam se perceber e perceber uns aos outros. O trato com os especiais não é só da professora, é da cuidadora também. E esse é um trabalho permanente, que precisa ser durável. Se não se perde e logo têm uns largados do grupo (Terezinha, entrevista).

A professora avança na reflexão sobre a educação inclusiva, indicando um entendimento de que a inclusão “*precisa ser de todos na escola – todos precisam se perceber e perceber uns aos outros*”. O segundo tipo são aqueles estudantes que demandam uma atenção permanente a partir de um comportamento específico, de bagunça, birra, conversa paralela. Com esses

[...] é necessário se cuidar para que não afaste a turma do aluno. É um desafio teu com ele. E isso é difícil, tem as barreiras, as resistências de lado a lado. Os impactos desses casos mais problemáticos precisam ser encarados. Muitos não se resolvem fácil, alguns não se resolve na primeira abordagem. É difícil a construção do respeito e da disciplina com esses (Terezinha, entrevista).

Refletindo sobre os limites no relacionamento com os estudantes que apresentam mais dificuldades, a Terezinha menciona que “*há barreiras, tem uns que não querem proximidade, conversar. [pausa] Samuel, mesmo, gera problemas com os colegas por causa do mau cheiro. E não encontro uma forma de chegar, ainda não. Muitas coisas vêm da personalidade, outras da família*”.

A professora entende que o modo adequado de se lidar com os estudantes que apresentam mais dificuldades é “*de forma franca. Com certo realismo*”. Ela diz que se não for assim, “*não lido muito bem*”. Ela relewa que: “*cubro algumas coisas que, às vezes, são mal vistas. Não [pelas] crianças, mas outras pessoas. De casa*”.

Relembra a primeira turma na escola:

[...] *A primeira turma que recebi aqui [na educação infantil] era muito complicada. As primeiras 3 semanas foram muito difíceis. Tinha criança que não comia, que dormia fora do horário, com a mãe sempre em cima. Mas foi feito o trabalho, a busca por eles, a construção do respeito e da disciplina com a turma para que o trabalho avançasse* (Terezinha, entrevista).

A professora relata que especialmente nos anos iniciais, há “*alguns alunos que querem atenção permanente e acabam prejudicando a turma*”. Conforme ela, isso provoca resistências da turma com o colega, ao que “*é necessário se cuidar para que não seja um trato da turma, que não afaste a turma do aluno*”. Esse relacionamento com esses estudantes marcam a preocupação da professora: “*isso é difícil, as barreiras, as resistências. Os impactos desses casos mais problemáticos precisam ser encarados. Muitos não se resolvem fácil, alguns não se resolve na primeira abordagem*”.

Ao ser perguntada sobre as ações da escola frente a essa diferenciação entre os estudantes, a Terezinha busca dois casos ilustrativos que mostram a dificuldade de trabalho quando o suporte familiar não é garantido. O primeiro, de uma “*família de lenhadores. Moravam longe, não vinham na escola. A criança aqui jogada, nós sem entender por que não se interessava por nada*”.

O outro caso é de um ex-estudante da escola, que já tinha histórico de pequenos delitos na comunidade:

[...] eu achei que eu iria salvá-lo. [pausa] Aprendi que enquanto eu estiver com ele eu faço o que posso, me envolvo, acolho, mas não é possível resolver o mundo. Depois que ele sai da minha guarda pouco posso fazer. Esse caso me lembra a fala de uma colega: ‘temos que aproveitar enquanto são pequenos, porque depois que crescer nós vamos perder essa relação de amizade’. Por isso, depois eu tento não me preocupar (Terezinha, entrevista).

A professora identifica um limite para a ação da escola: “*começamos a detectar o problema tarde demais*”.

De acordo com o professor Odir, o impacto das diferenciações entre os estudantes em sala de aula tem relação com os suportes para o trabalho em sala:

[...] isso é marcante. Quando uma pessoa genuinamente interessada por uma coisa [o professor] te propõe uma coisa e tu [estudante] não tem dignidade para fazer aquilo que está proposto, isso já é desestimulante. Agora pensa pelo outro lado: eu [estudante] estou aqui, não estou interessado, mas vou

fazer, e não tem as coisas para fazer e não tem apoio. Piora ainda mais (Odir, entrevista).

Esse aspecto está relacionado ao:

[...] ambiente degradado; poluição sonora, muito barulho, eles reclamam muito de dor de cabeça, não sabem levantar a mão. Seria bem mais fácil. Eu deixo todo mundo falar, oriento uma ordem. Mas, a situação é bem grave. [pausa] Eu até estou otimista, começando a acreditar acho que se a gente mostrar o caminho algumas pessoas nos seguem, até sem entender no início, mas porque gostaram do que viram (Odir, entrevista).

Esse acúmulo de ambiente degradado e falta de organização:

[...] prejudica porque eles não conseguem manter a atenção, manter o interesse. Volta a questão da empatia: não se sentem queridos e bem-vindos. [pausa] O papel do afeto, por exemplo, há uma negação na sociedade. Quando se fala em afeto é quase como se fosse entre amantes. Eu estou falando em se considerar como ser humano. Se fala muito de cortesia, mas sem um interesse autêntico... Se sentir bem-vindo (Odir, entrevista).

Ele compara com um exemplo “*simplório*” durante a entrevista, mas que ilustrava a acolhida diferenciada:

[...] *a experiência na escola privada foi incrível – era o oposto – tinha uma demanda da direção: ‘alto-astral’. Passava pelo diretor e ele dizia: ‘alto-astral’. Isso faz a diferença! As crianças já estão no alto-astral! Uma vez que se domina o mínimo do código de comportamento, o alto-astral não prejudica em nada* (Odir, entrevista).

Ele relaciona esse clima a algumas situações na escola: “*pensando agora é bizarro, mas são momentos legais: a hora da saída. Embola todo mundo e todos conversando, um furor! Não é o apito da fábrica, é positivo, é a relação humana acontecendo*”.

O elemento social e familiar impacta a escola a partir do “*jogo de empurra*” entre família e escola: “*a maioria dos pais com menos instrução entregam as crianças ‘porque não sei educar’. E a escola quer o contrário: ‘entrega educado que a gente ensina o conteúdo’. Novamente, não há corresponsabilidade*”. Faz uma comparação entre o perfil das turmas e do clima dominante em cada uma delas:

[...] no 6º. ano tem um aluno com uma revolta imensa, que não faz nada, resiste a qualquer atividade. É muito carente, mora com a vó em precárias condições. Já no 9º. ano tu vai encontrar um suporte familiar, o

acompanhamento, um pouco mais de disciplina. A escola não faz esse apoio, ninguém faz, de fato. Talvez o CPM poderia fazer. Mas nunca vi uma escola onde o CPM fosse atuante nesse sentido (Odir, entrevista).

Quando fala sobre dificuldades na relação com os estudantes, o professor Odir menciona a pior turma da escola. Ele relata o relacionamento com um dos estudantes tratados como problema pelo conjunto de colegas:

[...] tenho problemas recorrentes com um do 6º. Mas ele sabe muito, problematiza, tem interesse. [pausa] Às vezes o que mais incomoda é esse bom aluno. Aqueles que se criam sozinhos, normalmente pensam mais rápido, e não toleram os colegas que tem outro ritmo (Odir, entrevista).

Ao mencionar esse caso, ele identifica um trabalho educativo inadequado para alguns:

[...] o moralismo na escola é muito forte. A ética filosófica, aqui, é muito mais importante que a religiosidade: respeitar as diferenças, se relacionar com os outros é mais importante do que se ajustar as regras. Esse aluno não se ajusta e também não aprendeu a se relacionar com os outros (Odir, entrevista).

Por isso, o professor percebe como maior dificuldade no relacionamento com os estudantes “*o desrespeito sobre o que estamos fazendo juntos*”. Ele faz questão de diferenciar: “*não a indisciplina, mas o desrespeito*”. Um aspecto citado pelo professor como relevantes e que o indis põe com os estudantes é o que ele identifica como uma

[...] cultura de não estudar”: “no geral essa turma (8o. ano) é muito relapsa. Chego lá e estão todos estudando para uma prova já agendada, mas que lembraram só na hora. Parece coisa de uma cultura de não estudar. Eu tenho uma hipótese: ‘a minha geração não tinha mais o que fazer. Era estudar, ler, jogar futebol’. Essa coisa do smartfone, redes sociais, contribui muito para dispersar (Odir, entrevista).

O professor menciona que há maneiras de lidar com essas dificuldades que poderiam repercutir positivamente para o conjunto das pessoas envolvidas – tanto professores como estudantes. Cita um caso ocorrido com um colega em sala de aula: “*uma vez colocaram um produto na cadeira. E ninguém viu. A ideia de punição era encaminhar para a polícia, até*”. Ele expõe como alternativa: “*não era essa ideia, mas abrir uma conversa*”.

O professor identifica que há casos em que não há o que fazer – e que isso representa um limite da escola:

[...] tem momentos que é intolerável o nível de ruído e distúrbio que um aluno provoca em aula, atrapalhando os colegas. O que eu faço? Trabalho extra? Mando para orientação e crio outros problemas? [pausa] Não posso mandar para a biblioteca ou outro lugar? Não tem o que fazer com esse cara! E isso é um grande sintoma. Teoricamente deveria existir um departamento para ir e ter um trato adequado (Odir, entrevista).

O modo como o professor relata tratar esse tipo de situação-limite “*é pedir para ir na secretaria pegar um bilhete para levar para casa. Eles sabem que eu me dou bem com eles. Isso ao menos gera uma conversa em casa, com os pais, para explicar o que aconteceu*”.

A impossibilidade de contar com um apoio efetivo para casos como esse se choca com uma cobrança da direção: “*não saiam da sala de aula!*”. Ao que o professor se pergunta: “*Como assim? Às vezes é necessário. [pausa]. Coisas sérias: os pré-adolescentes são muito explosivos em brigas, coisas da aula*”. Em seguida o professor retorna ao assunto:

[...] nessas horas eu sinto falta de um tempo para conversar. Nas vezes que consegui esse tempo, de tirar da aula e sentar para conversar, explicar, elencar às vezes que chamo a atenção, eles pedem até desculpas. Mas isso não é sempre. [pausa] O mais fácil é falar e não ouvir. Se colocar à disposição, estar disponível (Odir, entrevista).

Para o professor essa disponibilidade ao estudante como meio de desenvolver uma relação saudável com eles se revela em situações cotidianas na escola, como a demanda para preencher alguma documentação para a escola: “*no meu horário de aula eu não vou cumprir burocracia na secretaria. Aquele horário é meu com meu aluno*”. E em sala de aula, como meio de acolhimento, o professor busca:

[...] levantar o debate. Isso é fundamental. Busco fomentar a participação de quem não se expõe, buscar trazer e valorizar a todos. Tento olhar em 180°, e isso é cansativo. Eles se espalham nas margens da sala. Tento fazer com que todos se sintam presentes e valorizados – acho fundamental (Odir, entrevista).

O professor Odir entende que seria necessário um trabalho “*a longo prazo*”. Ele percebe que os resultados do que se faz hoje se revelam a longo prazo. Negativamente, nesse caso:

[...] quanto tempo vai demorar para ele ser pai? Ser preso? [Cita um dos estudantes que resistem à escola]: Tenho muitos alunos nesse perfil. Muitos usuários de maconha, ou ex-usuário, ou que para quando quer. Se vê um estigma muito forte. Isso é uma coisa ruim. Eles fazem piada comigo e são

todos menores de idade, não faz sentido nenhum. Deveriam estar fazendo outras coisas. E a maconha é um horror, porque se ainda fosse legalizado, ainda poderia se ter um controle mínimo de qualidade. É pior que cigarro, nesse sentido (Odir, entrevista).

Positivamente, ele projeta o que define como “*um trabalho de formiguinha: orientar, conversar*”. Entende que um dos limites para esse trabalho é que ele precisa ser compreendido por todos. Porque o que ele verifica é que “*eu faço esse esforço. Mas, em seguida vem um cara e humilha ele. Tudo é questão de dignidade. O dia que soltaram a bombinha veio professor falar que o ‘fulano’ estava fora da aula. E eu disse: ‘não! Ele participou da minha aula, eu conversei com ele sobre o assunto da aula*”. Por fim se pergunta: “*no nosso contexto ‘menor’ não seria possível esse acompanhamento?*”.

#### **- Docentes situadas na perspectiva “ampla-fechada”**

Para a professora Luana, o impacto produzido no conjunto da escola e no próprio trabalho lhe “*deixa de cabeça quente. Fico triste e pensando sobre o que faço aqui. Não há respeito pela direção, pelo professor. É deboche, risadas. [pausa]. Esse desinteresse. Estão aqui porque são obrigados*”

Depois de citar a família positivamente, Luana enfatiza que este é o fator central para explicar também os casos negativos: “*o fator mais difíceis de lidar é com a própria família. No 6º. [ano] são poucas as famílias que realmente estão preocupadas com eles parados ali [reprovando]. Chamamos e dizem ‘o que posso fazer? Eles não querem mais estudar’*”.

Compõe esse quadro familiar o que a professora define como “*fator socioeconômico: eles querem trabalhar nas fábricas*”. Ao que ela menciona um ajuste no calendário que ocorria há alguns anos:

[...] tinha uma época que a escola começava em fevereiro para parar em outubro/novembro por causa das fábricas. Agora com o impedimento de menores trabalhando segue o calendário regular, não se tem mais. Mas, igual, eles acabam parando para atender as demandas domésticas já que os pais vão para a fábrica. E os mais velhos já vão também (Luana, entrevista).

Para a professora esse quadro contribui para o cenário de

[...] desinteresse e desmotivação [pausa] atrapalham a construção de uma perspectiva de futuro diferente do imediato. Se acham prontos, não precisam mais da escola. Existe também um [auto]menosprezo, acham que são

inferiores do que os outros, não acreditam que possam fazer o ensino médio ou algo mais (Luana, entrevista).

A professora Luana relata que eles dão sinais de que algo não está bem: *“se vê o desinteresse, começa a baixar nota, dizem: 'não quero mais estudar, quero trabalhar', problema na família, onde estoura. Em geral se identifica a partir do 6º. [ano], tem alguns que já no 5º. ano se identifica, mas em geral é a partir do 6º.”*

Contribuem para isso outros aspectos que também atravessam a escola: *“tem aqueles sem interesse, tem aqueles que se rebelam, tem um problema bem sério [pausa] que estão usando drogas, chegam transtornados, desaforam os professores, o que fazer nesses casos?”* Antes de continuar intercala outro assunto, e depois prossegue nesse tema: *“alguns com 13, 14, 15, usando drogas. [pausa] O que sabemos são quatro [estudantes], no 6º. ano. Os que procuram são aqueles que estão na marginalidade. [pausa] o que preocupa é que buscam os outros, querem se chegar naqueles que não [consumem]”*. Ao final, uma ilustração evidencia a barreira que se formou naquele ano: no 7º., 8º., e 9º. é tudo tranquilo. O relato que atravessou a fala da professora foi a lembrança do episódio da bombinha estourada no banheiro, que a preocupou bastante.

Para ela, é difícil fazer algo efetivo:

[...] professores já dizem: não vou me esforçar se eles não se esforçam. Nos anos iniciais os professores querem saber como vem o aluno; na área [6º. ao 9º. anos] não, porque o professor só quer saber daqueles com dificuldades. Nos anos iniciais é possível reconhecer o aluno mais a fundo, nas áreas isso não acontece, são mais alunos por professor (Luana, entrevista).

A professa Luana indica que *“a escola quer ajudar, mas os pais não vêm”*. Lista uma série de serviços oferecidos: *“tem o Mais Educação; psicopedagoga e psicóloga que ajudam no atendimento; buscamos as famílias para conversar. [pausa] Mas, esbarramos no desinteresse dos estudantes e na falta de colaboração das famílias”*.

Ao pensar sobre o que seria necessário fazer, Luana se pergunta: *“o que poderia fazer? O que é feito?”*. Em seguida relembra algumas coisas já feitas em busca de referências para pensar o que se poderia fazer:

[...] teve uma época que o CRAS trabalhou aqui, mas com pouca capilaridade. Um [família] não têm condições, outros têm uma vergonha, parece que tem uma barreira. Alguns projetos são seletivos. Não são para classe baixa. Há divisões na nossa sociedade aqui. [pausa] A Brigada Mirim

– era só para os alunos bons, agora está um pouco mais aberto. A Banda Marcial é pior ainda – os mais pobres não participavam. Não há projeto específico para o público que seria necessário [atender]. Teve uma aluna autista que o irmão só entrou na Banda depois de conseguir estágio na prefeitura. O Dó-Ré-Mi é mais aberto agora, têm alguns pais que não deixam ir porque acham que terão custos (Luana, entrevista).

Pensando no conjunto de ações que existem e que poderiam ser analisadas, ela se pergunta, novamente: “*dependeria de quem? Da escola, família, poder público? Nem um nem outro? Onde uma falha, não se avança*”, conclui.

A professora Ieda relata que o impacto dessas diferenciações entre os estudantes aparece na “*falta de vontade, especialmente entre esses que estão repetindo quatro, cinco anos seguidos. Não querem mais nada com a escola. [pausa] e no 8º. ano tem uma turma apática*”.

Em contraste, a professora indica que “*o aluno bem alimentado, que tem um equilíbrio familiar tu percebe na escola o modo de trato, o aprendizado é bem melhor. Quem não tem isso está sempre [pausa] um soquinho para lá, essas coisas*”. Ela ainda faz uma diferenciação relevante: “*tem famílias bem humildes que tu percebe que são amorosas e se esforçam, se preocupam e já faz diferença! Claro que isso influencia no aprendizado*”.

Já as maiores dificuldades percebidas no trato com os estudantes, de acordo com Ieda, vêm daqueles que “*querem desrespeitar. Quando aparece isso em sala de aula eu falo alto com eles! A aula não é um espaço de desrespeito. Dizem que vão denunciar, chamar os pais. Eu digo: manda vir, denuncia, porque ai nós vamos conversar!*”. Essa argumentação se desenrola para aqueles que são percebidos como corresponsáveis pela atitude reprovável: “*os pais daqueles que mais precisariam vir são os que não vêm. [Os estudantes] ficam abandonados!*”.

Conforme a professora, as maiores dificuldades na relação com os estudantes estão vinculadas à responsabilidade em sala de aula e assuntos ligados à sexualidade que interferem nesse espaço. Ela relata: “*a conversa. Todos eles têm o celular. Eles não querem trabalhar com as mídias como tem que ser, querem tirar fotos, postar coisas na rede social*”. Ao mencionar o uso de uma rede social ela abre um parêntese para os relatos dos estudantes:

[...] as conversas são normais, contar o que fizeram (ou mentem o que não fizeram) no fim de semana. O campeonato que tiveram, essas coisas são

normais. Mas a escola não é só isso, o livro é um apoio para vocês lerem em casa. Na escola é um apoio. E eles precisam trazer o livro, o material, eu cobro essa responsabilidade deles (Ieda, entrevista).

Voltando ao assunto da rede social, a professora diz que não utiliza com frequência: “*eu vejo muito pouco, tenho restrições*”. Mas, quando identifica que a conversa entre os estudantes está relacionada a essa rede, ela busca saber o que está acontecendo lá:

[...] entro quando percebo comportamentos que não concordo: as meninas publicando fotos que não cabe. Pergunto para elas: é isso que vocês querem para vocês? Olha a gravidez muito cedo. Essas roupas 'tomara que me coma!' 'Se me passam a mão como vou me queixar? Estou provocando'. E eles têm uma colega que ganhou bebê agora. Não sei se ela queria ou não, mas vai perder o ano letivo, tem o bebê, outros compromissos. E o menino está lá na festa, fazendo filho em outra (Ieda, entrevista).

Essa ação da professora marca o seu modo de relacionamento com eles. Ela não se omite de assuntos extraclasse, busca orientá-los – a sua maneira, por óbvio – sobre os mais diferentes temas. Em relação ao conteúdo escolar e a formação cultural, ela diz: “*olhem uma vez por semana o jornal, leiam, interpretem, assistam a um documentário – de qualquer matéria – mas, que saiam um pouco da rede social*”. Amplia essa discussão com os estudantes apontando para um futuro projetado: “*a vida não é fácil, vai mostrar coisas que depois vocês vão me dizer: ‘no tempo da escola era bom’! Não vão sentir, vão lembrar do modo como não aproveitaram isso aqui*”.

A professora Ieda relata que a escola faz um trabalho relevante a partir das diferenciações estudantis: “*tem psicopedagogo, psicóloga, se encaminha para a psicóloga da prefeitura. A equipe diretiva está sempre atenta a esses casos, os professores também solicitam, indicam*”.

Já a ação da professora centraliza-se no ensino da sua disciplina que, conforme ela, não está entre as favoritas dos estudantes: “*eu pergunto para eles no início do ano: ‘quem gosta’? Talvez uns dois a cada ano*”. A partir desse momento ela faz um relato sobre a disciplina e o modo como percebe a recepção do seu trabalho em sala:

[...] é uma matéria extensa, tem muito detalhe, mas eu quero que eles aprendam a aprender, consigam fazer relações. [pausa] Se conseguem fazer isso, ótimo. Mas às vezes não. Eu fico triste. Tem aulas que parecem boas, mas quando vê não fica nada. Eu fico triste quando percebo que não atinjo meus objetivos. Dar aula por dar aula me frustra. Por outro lado, mesmo esses que dizem que não gostam [da disciplina], quando eles passam a se

ater aos detalhes, eles passam a perceber no dia a dia e passam a gostar. Tenho um aluno que adora [a disciplina], mas só gosta dela. Eu falo para ele que é ótimo, mas que tem que se dedicar nas outras também. [pausa] há ‘prêmios’: um ex-aluno que me disse que está fazendo faculdade por minha influência. Tenho uns que já foram, que hoje estão na faculdade. Tem um menino que se operou e hoje está na Psicologia. Ele me disse: ‘caiu igual na prova’. Eu disse para ele: ‘eu disse que era importante, que tu ia precisar’ (Ieda, entrevista).

Em seguida fala um pouco sobre as ações de ensino:

[...] levo bastante livros para mostrar imagens. Brinco com eles ao mostrar os meus desenhos, que são péssimos [risada]. Sempre busco coisas atuais e relaciono com aqueles conteúdos que são importantes. Na internet, indico sites, tem tudo. O conteúdo em detalhes é o de menos. A curiosidade, a vontade de aprender é muito mais importante! [pausa] As brincadeiras que faço em aula ajudam a entender. Esse é o meu método: o cotidiano, se trago um xerox, oriento para colar no caderno: ‘isso sai caro!’ Teve uma época que não tínhamos folhas. [pausa] Não tenho grandes planos de aula, caderno bonito, essas coisas. A flexibilidade é necessária. Aparecem outros assuntos sobre fatos recentes e é uma oportunidade! Se eu me fecho, perco chances de avançar: ‘algo ficou para trás’. E eu brinco com eles a partir das dúvidas. Já proponho uma pesquisa, para não dar a resposta pronta, mesmo quando eu saiba qual é (Ieda, entrevista).

Para Ieda, há problemas de aprendizado que prejudicam o avanço dos estudantes:

[...] tem muitos que têm dificuldades de leitura, interpretação. Ou não querem pensar. Querem saber quanto vale, só para saber se vale o esforço. [por isso], hoje toda atividade que faço, eu cobro e avalio, e registro. Às vezes eu dou um reforço até em outras matérias, no básico da matemática, por exemplo. Eles vêm com umas dificuldades que não deveriam. O professor já passou aquela matéria, não tem professor que não passe o seu conteúdo, mas eles não quiseram aprender lá naquela hora (Ieda, entrevista).

Ieda cita o caso de um grupo de estudantes da área rural para indicar uma medida que poderia ter boa repercussão no aproveitamento dos estudantes:

[...] tu imagina uma criança que vem lá do ‘Santo Amor’. Tem que levantar às 4h da manhã, não vai tomar um banho gelado. Isso é uma coisa que sempre pensei, mas nunca falei aqui nas reuniões: a escola poderia oferecer um café logo na chegada e depois a merenda. Quem sabe ajuda para esses que até podem ter tomado café em casa, mas já chegam com fome (Ieda, entrevista).

Relembrando o caso dos estudantes que são alvo de preconceitos em função do mau cheiro, ela pensa em novas melhorias possíveis para fazer na escola:

[...] isso demanda – num futuro distante – a adaptação da escola, quem sabe ter um chuveiro quente, um espaço adequado, de primeiro mundo, que o estudante se sinta confortável em estar. Até para depois da educação física. Melhoraria bastante para o aluno. Ele gostaria de estar aqui (Ieda, entrevista).

Essas melhorias estruturais, para a professora, repercutiriam no acolhimento dos estudantes que hoje repelem a escola: *“isso ajuda a trazê-los de volta. Se preocupe mais em estudar e melhorar”*.

Nesse quarto capítulo apresentamos de maneira extensiva o modo como os professores se posicionaram frente as diferentes dimensões da pesquisa. A exposição e análise de suas falas nos permitiu situá-los individualmente em relação as perspectivas sobre função escolar. A partir desse posicionamento, confrontamos como eles percebiam as contribuições e os limites da ação docente em relação ao enfrentamento das situações limites vividos nas escolas, bem como os equívocos percebidos nas próprias práticas e dos colegas. No próximo capítulo, as falas expostas e analisadas aqui, são reduzidas num procedimento de abstração do sentido e do significado sobre cada uma das dimensões da pesquisa. Isso nos permitiu evidenciar as distinções e o impacto das perspectivas sobre cada dimensão. Também propomos nesse capítulo uma explicação sobre a gênese dessas diferenciações a partir da análise dos perfis docentes, que apontam para a formação de sentidos diferenciados às experiências escolares e profissionais dos professores.

## **5. Professores entre a resignação e a abnegação**

Nesse capítulo construímos uma síntese analítica a partir dos dados organizados no capítulo anterior. O conteúdo das entrevistas com os professores sobre as diferentes dimensões da pesquisa possibilitou que realizássemos a decomposição e redução semântica correlacionando-a com as seguintes subcategorias: reconhecimento das desigualdades, o trabalho individual, o trabalho escolar e os condicionantes institucionais e sociais. O processo de análise que resulta na abstração das falas, o que indicamos aqui como redução semântica, é a busca pelo sentido último das falas dos docentes.

### **5.1 Reconhecer as desigualdades**

A análise das entrevistas nos mostra que os professores percebem as desigualdades sociais existentes na comunidade escolar. Eles identificam nas salas de aulas os sujeitos oriundos de famílias com boas condições econômicas, assim como também aqueles que advêm de famílias pobres. A partir do convívio com as crianças e jovens, os docentes também identificam as diferenças de comportamentos, de modos e de relacionamento entre os estudantes e desses com os professores. Progressivamente, eles vão reconhecendo as diferenças e desigualdades de desempenho escolar entre os estudantes a partir das avaliações realizadas.

As diferenças de desempenho escolar e de modos de relacionamentos motivam os professores a buscar e trocar informações sobre a origem familiar – e social – dos estudantes. Há um entendimento generalizado entre os docentes com quem conversamos que algumas condições são importantes para que o estudante tenha um aproveitamento satisfatório na escola. Também é consensual entre eles que essas condições preferencialmente deveriam ser construídas em casa.

Percebemos, portanto, que os professores correlacionam de diferentes formas a origem social ao desempenho, comportamento e mobilização aos estudos. Nenhum dos professores entrevistados deixou de mencionar a origem familiar dos estudantes para justificar as diferenciações de desempenhos entre esses. Há diferenciações relevantes entre os argumentos levantados pelos professores sobre as possibilidades e limites ao desenvolvimento dos

estudantes, mas invariavelmente todos passam pela origem familiar que, teoricamente, denota uma origem de classe social.

Entre os professores, aparece a diferenciação entre pobreza e desempenho escolar. Para o grupo entrevistado, ser pobre não condena um jovem a um desempenho insatisfatório. Mas o que é tratado de modo comum como a “estrutura familiar”, sim, aparece como condição determinante. A noção que se destaca entre os docentes é a de que a expectativa dos adultos responsáveis faz diferença no comportamento e empenho dos jovens na escola. O que Jessé Souza e Lorena Freitas chamam de incorporação do compromisso moral com a escolarização, tem como primeiro espaço de formação a família. Para alguns docentes, a ausência dessa construção preliminar dificulta a escolarização, para outros professores, ela a impede. Essa diferenciação marca a distinção proposta por Freire entre consciência transitiva ingênua e crítica (FREIRE, 1967).

Entre alguns professores percebe-se a mobilização de esquemas de estratificação social que se aproximam à teoria de classes sociais que sustentam nossa análise. No grupo analisado é interessante diferenciar perspectivas práticas que variam entre a resignação de quem não encontra caminhos para uma ação individual e coletiva consequente; e a abnegação que orienta ações que objetivam amenizar os limites impostos pelas contingências sociais da origem dos estudantes e do próprio sistema educacional.

É notável como a fala dos professores com quem conversamos evidencia a centralidade das disposições sociais necessárias ao trabalho útil como fundamentais para o aprendizado escolar. Especialmente o autocontrole e o trabalho produtivo aparecem como exigências centrais dos professores à escolarização. A calculabilidade e o raciocínio prospectivo compunham o quadro de disposições que habilitariam à projeção de trajetórias particulares “dignas”, capazes da constituição do “ser disciplinado que faz a si mesmo” conceituado por Charles Taylor como *self puntual* e referenciado por Souza (2003) na constituição da sua sociologia política da modernidade periférica.

Paradoxalmente, o que se percebe a partir das falas dos professores é que as disposições pré-constituídas pelos jovens que se encontram em dificuldades na escola, herdadas das famílias e da classe de origem foram a calculabilidade e o raciocínio prospectivo – ambas, no entanto, com sentido negativo. A construção dessas disposições se dá a partir de uma posição de classe deprimida, em alguns casos abaixo da linha da dignidade que centraliza a oposição de classes sociais no Brasil, conforme a teoria de Souza (2003).

O cálculo diante do longo percurso escolar induz à construção de um senso de desvalor de si assim que as dificuldades de compreensão e convivência começam a aparecer – para alguns, desde o início do ensino fundamental, para outros, a partir da transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Associado à calculabilidade das chances de avanço na escolarização, o raciocínio prospectivo passa a buscar alternativas de futuro em outros lugares que não na conclusão da trajetória escolar, sabotando os esforços individuais de superação das dificuldades estudantis.

Diante desse quadro de disposições “negativas” à escolarização por parte dos estudantes, resta aos professores situados na perspectiva “restrita-fechada” atender e ‘salvar’ aqueles jovens que em algum momento indicaram ter incorporado positivamente as disposições necessárias, incentivando-os à escola e distanciando-os dos não adaptados.

Aos professores posicionados na perspectiva “ampla-aberta” resta remar “contra a corrente” no apoio à reconstituição de uma autoestima que possibilite aos estudantes reconstruir as disposições necessárias à mobilização para a escola. A diferenciação entre as perspectivas extremas ancora-se na diferenciação freireana das formas de consciência. Para Freire (1967), uma consciência transitiva crítica reconhece as limitações dos sujeitos como situação-limite e a abordam como base para planejar uma ação que repercuta na superação delas; por outro lado, uma consciência transitiva ingênua, entende as limitações como determinações sobre as quais pouco pode ser feito.

As disposições herdadas pelos jovens aparecem nas falas dos docentes com centralidade na determinação das trajetórias escolares. A consciência opaca e inarticulada que os professores desenvolvem sobre essas disposições apontam para o conflito central dessa análise. O entendimento e a mediação realizados pelos docentes e demais agentes educacionais (na escola e fora dela) sobre essas disposições vão definindo as perspectivas diferenciadas sobre o trabalho docente, o trabalho escolar, o trabalho educativo e suas possibilidades e limites de apoiar trajetórias plurais e significativas para cada sujeito envolvido. O impacto familiar e de classe nesse processo é incontornável.

Assim, ao não tratar a situação-limite como um desafio a ser pensado e enfrentado, a instituição – por meio de seus agentes – acaba contribuindo para a perversa indução ao afastamento dos jovens, ‘indisponibilizados’ *a priori*, da instituição. Em outras palavras: ao relegar tão somente às famílias a mediação das disposições necessárias ao aproveitamento

escolar, a instituição colabora para que os jovens das classes mais vulneráveis permaneçam exatamente onde estão<sup>61</sup>.

### **Perfil e sentido sobre a escola – possibilidade de explicação para a gênese das perspectivas diferenciadas**

Esse modo diferenciado de compreender o impacto das desigualdades sociais entre os estudantes, e suas formas de enfrentar os desafios escolares trazido por esses professores, tem uma de suas origens no sentido construído pelo docente sobre a própria trajetória de formação, seja estudantil ou profissional. Defendemos que essa diferenciação está relacionada a dois princípios gerais de entendimento sobre a educação básica, distintos entre si, que foram sendo inconscientemente construídos pelos sujeitos ao longo de suas vidas escolares e profissionais: o colaborativo, que compreende a educação básica como um direito universal e o meritocrático, que a percebe como uma oportunidade oferecida a todos, mas que depende de cada sujeito aproveitar ou não.

Ao se defrontarem com dificuldades escolares desde cedo, na própria experiência escolar, ou durante o período de formação e trabalho, os professores constroem progressivamente sua própria compreensão do que se faz e do que é possível fazer em relação aos estudantes que apresentam dificuldades, resistem ou se rebelam à escolarização. Por um lado, naqueles professores situados na perspectiva “ampla-aberta”, desponta o sentido colaborativo, formado pelo princípio da educação como direito de todos, que orienta a busca de soluções criativas para o atendimento de todos. Por outro lado, entre aqueles da perspectiva “restrita-fechada”, aparece o sentido meritocrático, sustentado pelo princípio da educação como oportunidade, a ser aproveitado por aqueles que se esforçam e se adaptam às exigências institucionais.

Esses sentidos foram captados a partir da análise dos perfis de cada professor. A disposição ao diálogo, à escuta dos estudantes e à construção de uma relação horizontal com aqueles que mais impõem resistência à escola estiveram presentes entre os professores que foram situados na perspectiva “ampla-aberta”; enquanto o lamento ao não aproveitamento das oportunidades escolares, o destaque à própria trajetória de superação de dificuldades como

61 Isso faz com que, ao projetarem seu futuro, os jovens requeiram à escola um papel secundário na determinação dos seus destinos. Há uma aproximação possível às conclusões de Paul Willis (1991) sobre a participação ativa e em algum grau consciente dos jovens no próprio destino escolar. O cálculo probabilístico entre as possibilidades e o custo das renúncias necessárias para a constituição de uma trajetória proveitosa na escola deixa de ser “rentável” desde muito cedo para uma parcela importante dos jovens das classes populares.

exemplo de que é possível avançar na escola, mesmo com origem social humilde, e as práticas de isolamento dos estudantes difíceis foram mencionados pelos professores da perspectiva “restrita-fechada”.

Importante deixar explícito que o fato dos professores serem inseridos numa ou outra perspectiva não minimiza outros tipos de condicionamentos relevantes às práticas docentes. A etapa de ensino em que se inserem faz diferença nas possibilidades objetivas de atendimento mais ou menos individualizado; os condicionantes do sistema educacional, do tipo de contratação, do número de escolas, turmas e estudantes atendidos também impacta as possibilidades de trabalho junto aos estudantes, assim como, a médio e longo prazos podem modificar a forma como os docentes entendem a instituição e sua ação junto a ela. Todos os professores, num ou noutro momento das entrevistas, fizeram críticas à forma como o Estado e a sociedade apoiam e valorizam a escola e a docência.

### **Perspectivas em relação a outras dimensões analíticas**

A partir da abstração do sentido das falas dos professores sobre as diferentes dimensões de análise, ilustraremos a seguir como os diferentes entendimentos e soluções propostas por docentes se relacionam a cada uma das perspectivas extremas. Prosseguindo com a descrição e análise do modo como os professores identificam as disposições necessárias à escolarização, apontamos o modo como sua presença ou ausência é vinculada à origem familiar. Dessa forma, atendemos o objetivo de compreender o modo como os sujeitos percebem as desigualdades sociais presentes na escola.

Por fim, apontamos algumas reflexões dos próprios professores sobre a relação delas com o trabalho escolar. Novamente a análise dos dados coletados passou por uma redução semântica para chegar ao ponto central de cada argumento construído ao longo das entrevistas com os professores – exaustivamente apresentadas no capítulo anterior. A separação dos indicadores se deu em função das “perspectivas” consolidadas entre os professores sobre a função escolar.

Os termos sintéticos constituídos a partir da redução semântica consolidam perspectivas binárias (favorável ou prejudicial ao próprio estudante), em conformidade com o caso analisado. Por exemplo, o raciocínio prospectivo foi identificado a partir das falas dos docentes tanto nos estudantes considerados “bem-sucedidos” como aqueles apresentados

como “difíceis”, diferenciamos o conteúdo desse raciocínio conforme o caso: um estudante que se dedica a escola evidenciaria a constituição de um raciocínio prospectivo positivo; enquanto outro que abandona a escola, apresenta um sentido negativo. Uma vez que todos os professores mencionaram a família, essa construção das disposições será confrontada após sua individualização com os aspectos da origem familiar mencionados por eles e, complementarmente, por pontos específicos abordados por alguns deles referentes ao trabalho escolar.

Os professores apontam para aspectos relatados pelos próprios jovens sobre as perspectivas imediatas que impactam o engajamento na escola. Quatro professores fizeram menção direta às perspectivas de futuro sobre as quais os jovens pautariam seus cálculos prospectivos. Relacionando-os às perspectivas abstratas sobre a função escolar, temos representantes de cada grupo. A primeira professora mencionou um desejo dos jovens de parar de estudar ainda no ensino fundamental. Conforme ela, eles desejam ganhar o próprio dinheiro a partir do trabalho similar àquele realizado pelos seus pais (Anete, entrevista).

A limitação do horizonte de possibilidades de trabalho que acaba influenciando um abandono precoce da escola ou uma desmotivação aos estudos é mencionada também pelos professores Ieda, Odir e Maria. Essa última ainda identifica em exemplos próximos a si a existência de trajetórias pré-definidas a partir da origem social dos moradores locais, sendo bastante restritas para o caso das pessoas de classes populares.

O raciocínio prospectivo está relacionado à renúncia de prazeres presentes em favor de perspectivas de conquistas futuras. No contexto local, trata-se da renúncia ao futebol, à festa e divertimento diário com a “turma” de amigos em favor do estudo, da presença e engajamento em aula que conduziria a conquistas relevantes no futuro, desde a aprovação de ano até a formação profissional de nível superior.

Ao pensamento prospectivo estão associadas duas disposições mais diretamente acessíveis à percepção dos professores: o autocontrole e o trabalho produtivo. O autocontrole é percebido através da motivação (de fora para dentro) ou mobilização (de dentro para fora) ao enfrentamento dos desafios postos pela escola aos estudantes. Trata-se, portanto, da força pessoal ou familiar que induz a adaptação à escola ou, preferencialmente, à incorporação do sentido de valor que a escola teria para a própria vida. Trata-se, portanto, do compromisso moral que condiciona a ação positiva em favor da própria escolarização (em conformidade com FREITAS, 2011).

É interessante identificar que a “atenção” é citada por representantes das três perspectivas. Ela aponta para a capacidade de o estudante concentrar-se em sala de aula e vem associada, pelos professores inseridos na perspectiva “restrita-fechada”, à quietude, à postura, à rotina, aos limites, ao respeito, à adaptação e ao interesse. Já entre os professores incluídos na perspectiva “ampla-aberta”, associa-se à atenção, à responsabilidade com os estudos, à dedicação, à organização, ao esforço e à curiosidade. A centralidade da diferenciação entre as perspectivas está no controle corporal que subjaz aos indicadores da perspectiva “restrita-fechada” e está presente com menor ênfase na “ampla-aberta”.

A última das disposições sociais percebidas pelos professores como necessárias à escolarização é o trabalho produtivo. Na escola, esse é identificado pelo cumprimento pleno daquilo que é solicitado em cada disciplina, culminando com o “produto” desejado, a aprovação anual. No ensino fundamental, a medida imediata de sucesso se dá com a conclusão dos nove anos sem reprovação.

Na redução semântica realizada para a análise identificamos momentos da argumentação de quatro professores, dois de cada “perspectiva”: negativamente, uma das professoras menciona o desejo dos estudantes “difíceis” em ser útil. Conforme ela, esses jovens estão disponíveis para fazer tudo que for preciso fora de sala de aula, exemplifica: “tirar um banco daqui e colocar ali, fazem com boa vontade” (Anete, entrevista). A mesma professora cita a “motivação” como elemento relevante para um bom aproveitamento na escola.

Na outra “perspectiva”, a professora Lucia mencionou a “vontade” como característica importante para superar as dificuldades e avançar na escola. Os professores Paulinho e Odir, apontam como elemento-chave para o desenvolvimento estudantil na escola, o empenho em sala de aula que aparece na forma de participação ativa. O primeiro indica a atenção e respostas às questões formuladas, e o segundo o questionamento sério, que abriria um conflito respeitoso sobre o assunto abordado.

A maior parte das manifestações sobre a relevância da família para a trajetória estudantil se deu quando se conversou sobre as pré-condições para o desenvolvimento dos estudantes. A emergência da família como fator explicativo relevante para o bom aproveitamento escolar, por um lado, identifica o suporte familiar com as disposições à escolarização; e por outro, aponta para uma debilidade entre suporte escolar e superação das barreiras sociais de origem.

Aquilo que Freitas (2011) chama de família organizada, que propicia a construção do sentido de valor à escolarização de modo a consolidar um compromisso moral da criança e jovem com a escolarização, é percebido pelos docentes a partir de uma série de indicadores. Esses passam pelos [1] aspectos “estruturantes” da família: suporte material; presença de pai e mãe em casa, ou, pelo menos de um adulto de referência – tios e avós, por exemplo –; ambiente seguro; relação afetiva que indique a importância da criança para o grupo; e [2] suportes à escolarização: estímulo aos estudos; apoio à organização da rotina e dos materiais; valorização da escola e do estudo; participação das atividades escolares solicitadas.

Nos três grupos construídos a partir da definição da função escolar aparecem indicadores das duas dimensões acima (aspectos estruturantes e suportes à escolarização). A diferenciação marcante encontrada foi o questionamento feito pelos professores situados na perspectiva “ampla-aberta” sobre o que a escola faz a partir do diagnóstico de debilidades familiares. Essa problematização revela um entendimento de que algo pode e deveria ser feito pela escola. A ausência dessa preocupação entre os representantes das outras perspectivas revela um sentimento de determinação do destino escolar a partir da origem familiar desorganizada.

As margens de ação da escola sobre uma herança social que interpõe limites à escolarização das crianças e jovens foi tema de reflexão de alguns docentes. A professora Luana foi a única professora de fora da perspectiva “ampla-aberta” a tecer comentários sobre esse aspecto quando refletia sobre o desenvolvimento estudantil. Para ela, especialmente a transição entre os anos iniciais e finais tem se mostrado complicada. O desencontro de idades na turma, uma vez que os ingressantes se somam aos repetentes, atrapalha. Sobre os mais velhos que reprovam, ela diz que eles “*deixam de vislumbrar perspectivas no estudo*”. Também sobre essa transição, a professora compartilha a percepção com as colegas Neuza e Terezinha sobre a passagem etária: a mistura de sentimentos e comportamentos da infância e da adolescência faz com que o trato seja complexificado. A professora Neuza ainda aponta para o tempo específico de cada um nessa transição: “*a adaptação a diferentes professores não é acessível a todas as crianças ao mesmo tempo*”. A professora Adriana também remete a adaptabilidade dos estudantes como característica relevante aos mesmos. Um fator citado pela colega Terezinha, que também é interessante, é a rede de apoio entre as famílias que se cria a partir da amizade construída pelas crianças e jovens na escola.

Em seguida, os professores – todos da perspectiva “ampla-aberta” – apontam para os limites da ação escolar sobre os estudantes vulneráveis. A professora Terezinha concorda que a herança social pesa, mas nega a determinação escolar desse aspecto: “*o histórico familiar pesa – não queria dizer isso, mas... isso não quer dizer que devemos dizer isso e que isso seja determinante no destino*”.

Ao refletir sobre a participação da escola, o professor Odir destaca o processo de construção escolar do ‘aluno-problema’:

[...] me chama atenção aqui na escola é o ‘apedrejamento’ que é feito com alguns alunos ruins. Tu para e pergunta: ‘quem foi esse aluno três anos atrás?’ Todo mundo sabe, todo mundo foi professor do cara. Era afetuoso com todo mundo. E isso é um círculo, porque todos sabem quem será o próximo ‘problema’. Hoje teve um desses pequenos, o colega que pegou do pescoço (no 3º. ano) é esse cara. Já está percebendo o poder físico sobre os outros, está revoltado (Odir, entrevista).

Em seguida, ele avança em sua análise sobre o que a escola faz e o que poderia fazer sobre esses casos: “*cadê a atenção com esse cara? Ninguém faz nada, só castigo, bronca, grito. [pausa] Ai cabia uma conversa, uma atualização com as pedagogas. Fica uma linha de montagem, assumo num ponto, entrego no outro e me desresponsabilizo*”.

Na mesma direção, a professora Maria esboça uma crítica e apresenta a barreira ao enfrentamento coletivo da situação-limite presente:

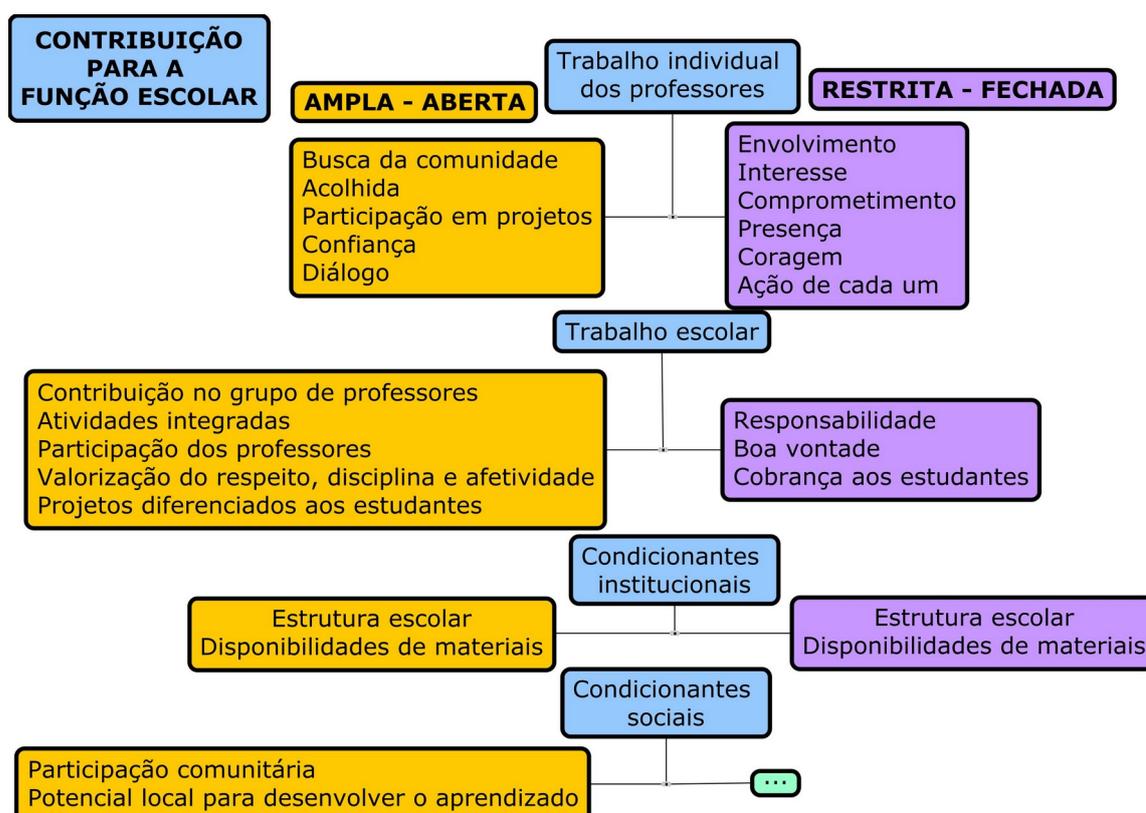
Eu vejo pouco interesse da maior parte do grupo em parar e encontrar um caminho. Eu não sei que caminho é esse. Só sei que essa dinâmica de dar bronca em aula, mandar para a direção não resolve. Nós precisávamos parar para estudar, para pensar em alguma coisa que fosse diferente, que atendesse essa gurizada e que fizesse com que eles aproveitassem esse tempo aqui (Maria, entrevista).

Os professores são unânimes em reforçar a necessidade de um trabalho coletivo, visto que percebem diferentes aspectos familiares que podem limitar o desenvolvimento dos estudantes e se propõem a entendê-los como uma situação-limite sobre a qual se faz necessária uma ação efetiva. Ressentem-se, entretanto, da falta de apoio para efetivar ações nessa direção.

## 5.2 Contribuições do trabalho dos professores à função escolar

Os professores apontaram vários aspectos como contribuições do trabalho docente à efetivação da função escolar. Encontramos, novamente, uma diferenciação entre os aspectos mobilizados entre os docentes posicionados numa ou outra perspectiva sobre a função escolar.

**FIGURA 6** – Redução – contribuição da ação docente à função escolar



**Fonte:** Elaboração própria a partir da análise das entrevistas

### 5.2.1 Trabalho individual

Os professores aderentes à perspectiva “restrita-fechada” compreendem a contribuição do trabalho individual a partir: [1] do envolvimento, [2] do interesse, [3] do comprometimento, [4] da presença na escola, [5] da coragem e [6] da ação particular de cada um.

O outro grupo de professores (“amplo-aberto”) destacou: [1] busca da comunidade, [2] acolhida, [3] participação em projetos inovadores, [4] trato diferenciado com os estudantes que permita a construção de confiança, [5] o diálogo com os estudantes.

### **5.2.2 Trabalho escolar**

Os professores aderentes à perspectiva “restrita-fechada” entendiam a influência do trabalho escolar, coletivo, a partir dos seguintes elementos: [1] da responsabilidade de cada um com o trabalho que é feito, [2] à da boa vontade de todos e [3] à da cobrança existente junto aos estudantes.

O grupo de professores situados junto à perspectiva “ampla-aberta” destacaram: [1] a contribuição no grupo, [2] as atividades integradas, [3] a participação dos professores, [4] a valorização do respeito, da disciplina e da afetividade na relação com os discentes, [5] a existência de projetos diferenciados disponíveis aos estudantes, como meio de qualificar as relações e remediar influências e expectativas negativas que os estudantes tenham.

### **5.2.3 Condicionantes institucionais e sociais**

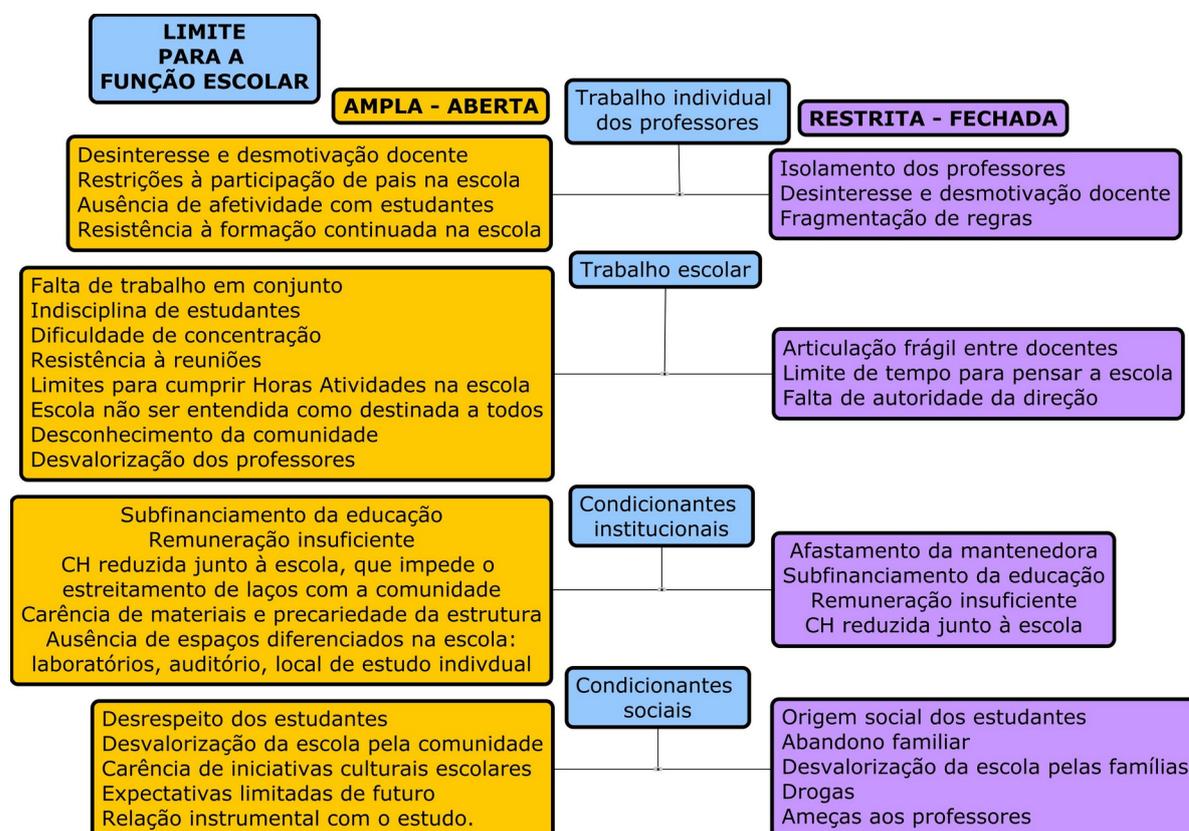
Os condicionantes institucionais e sociais foram pouco citados como fatores que contribuíam para a consecução do papel da escola. Sobre os condicionantes institucionais, às menções dos docentes sobre a estrutura e a existência de materiais para a realização do trabalho não revelou distinção entre as perspectivas. Sobre os condicionantes sociais, os professores inseridos na perspectiva “restrita-fechada” não se manifestaram e aqueles inseridos na outra perspectiva extrema (“aberta-ampla”) apontaram [1] a relevância da participação comunitária e [2] o potencial existente na localidade para desenvolver o aprendizado escolar.

## **5.3 Limites ao trabalho docente para a realização da função escolar**

Também foi possível listar nas narrativas dos professores, os diferentes aspectos que limitavam o trabalho docente direcionado à efetivação da função escolar. Comparando as narrativas sobre as contribuições e os limites, é perceptível a ênfase maior aos limites

institucionais e sociais em oposição ao trabalho individual, vinculado à realização da função escolar.

**FIGURA 7 – Redução – Limites à ação docente para realizar a função escolar**



**Fonte:** Elaboração própria a partir da análise das entrevistas.

\* A sigla CH refere-se a Carga Horária

### 5.3.1 Trabalho individual

Os professores situados na perspectiva “restrita-fechada” apontaram [1] o isolamento dos professores; [2] o desinteresse e a desmotivação de alguns docentes; [3] a fragmentação das normativas ante os estudantes como limites do trabalho individual à consecução da função escolar.

Já os professores da perspectiva “ampla-aberta” também listaram como limites [1] o desinteresse e desmotivação de alguns colegas e incluíram [2] as restrições de alguns professores à participação dos pais na escola; [2] a ausência de um trato afetivo com os

estudantes e [3] a resistência ao debate sobre as questões da escola entre alguns colegas, o que foi apontado como produto de uma formação inicial precária dos professores.

### **5.3.2 Trabalho escolar**

Os fatores limitadores na dimensão ‘trabalho escolar’ entre os docentes situados na perspectiva “restrita-fechada” foram: [1] uma articulação frágil entre os professores, [2] a ausência de um tempo para que os docentes pudessem pensar criticamente a escola e [3] a falta de autoridade da direção.

Os professores colocados na perspectiva “ampla-aberta” citaram: [1] a falta de um trabalho em conjunto, o que se aproxima à ideia de articulação frágil mencionada anteriormente; [2] a indisciplina de alguns estudantes, [3] a dificuldade de concentração que teria se ampliado com a difusão da internet e das redes sociais; [4] a resistência às reuniões que se desdobram numa negativa às inovações pedagógicas. Junto com os limites de espaço, a resistência a reuniões faz com que o tempo possível para essa articulação, [5] as horas atividades, sejam cumpridas em casa, o que também é mencionado como limitador. Além desses, foram mencionados como barreiras à ação docente em favor do cumprimento da função escolar [6] a percepção de que escola não é pensada como uma instituição para todos e adaptada para o atendimento dessa premissa; [7] o desconhecimento da comunidade e [8] a desvalorização simbólica dos professores.

### **5.3.3 Condicionantes institucionais**

Os professores listados na perspectiva “restrita-fechada” apontam quatro condicionantes institucionais que limitam o cumprimento da função escolar: [1] o afastamento da mantenedora em relação à escola; [2] o subfinanciamento da educação, [3] a remuneração insuficiente dos docentes e [4] a carga horária reduzida junto à escola, o que limitaria a possibilidade de trabalhos diferenciados.

Os três últimos itens são citados também por professores da perspectiva “ampla-aberta”. A reflexão sobre a carga horária é ampliada por um professor dessa perspectiva quando ele menciona [1] que o vínculo com apenas uma escola e por tempo integral possibilitaria estreitar os laços com a comunidade escolar. Foram citados também [2] a carência de materiais e a precariedade da estrutura – tanto a qualidade da estrutura, [3] quanto

a ausência de espaços importantes, como laboratório de informática e auditório e [4] espaço de estudo e trabalho para que professores possam cumprir sua hora-atividade na escola.

#### **5.3.4 Condicionantes sociais**

[1] A origem social (precária), [2] o abandono, [3] a desvalorização da escola pelas famílias que resultariam no desinteresse e desmotivação dos estudantes; [4] o uso de drogas pelos estudantes; e [5] as ameaças são aspectos apontados como condicionantes sociais que limitam a ação docente pelos professores da perspectiva “restrita-fechada”.

Os professores situados na perspectiva “ampla-aberta” apontam como condicionantes sociais limitadores ao trabalho docente [1] o desrespeito dos estudantes, que teria origem doméstica; [2] a desvalorização das iniciativas escolares pelos sujeitos da comunidade; [3] a percepção de que a escola não é um espaço de produção e experimentação cultural, sendo esse restrito aos ambientes privados; [4] as expectativas limitadas de futuro e [5] uma relação instrumental com o estudo, entendido como “coisa” da escola.

#### **5.4 Equívocos docentes como limites à efetivação da função escolar**

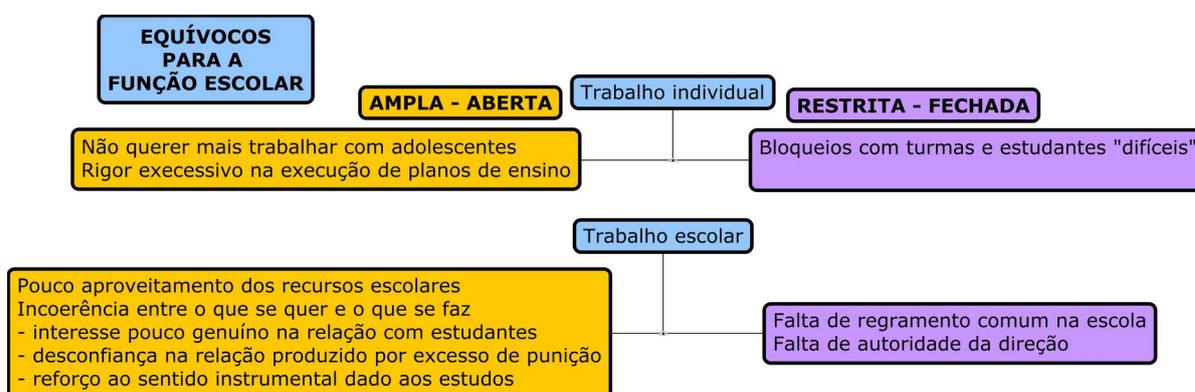
Os professores foram convidados também a pensar sobre os equívocos de colegas que podem ser observados na escola na busca pela realização da função escolar. Sobre essa dimensão apenas o trabalho individual e o trabalho escolar compuseram o *corpus* de informação.

Os professores da perspectiva “restrita-fechada” apontaram para: [1] a existência de “bloqueios” de alguns colegas com determinadas turmas – as mais difíceis, especialmente. Dois pontos foram destacados por uma professora situada na perspectiva “ampla-aberta” a respeito dos equívocos do trabalho individual: um é [1] a percepção de que há colegas que não querem mais saber do trabalho com as crianças e jovens, e o outro que é [2] o rigor na execução dos planos de ensino, que aprisionam o docente e impedem que busque junto aos estudantes elementos que possibilitariam a ilustração daquele conteúdo que quer trabalhar.

Em relação ao trabalho escolar, os professores localizados na perspectiva “restrita-fechada” apontaram [1] a diversidade de regras na escola, a ponto de não existir um parâmetro

geral de condutas e cobranças; e [2] a falta de autoridade da direção, que aparece aos docentes quando não se tem retorno das demandas passadas às instâncias superiores.

**FIGURA 8** – Redução – Equívocos da ação docente para realizar a função escolar



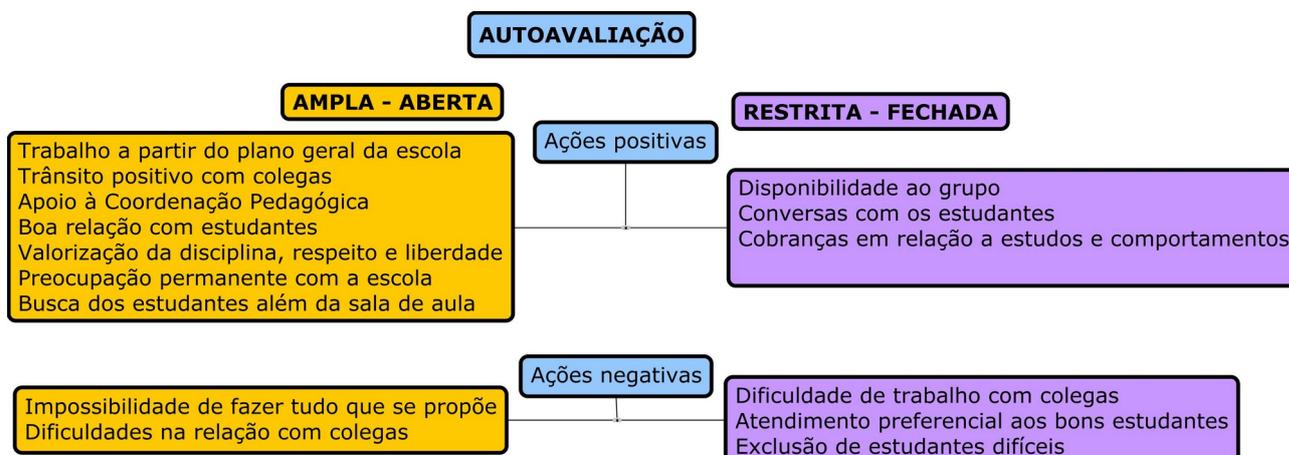
**Fonte:** Elaboração própria a partir da análise das entrevistas

Os docentes da perspectiva “ampla-aberta”, por sua vez, indicaram: [1] o pouco aproveitamento dos recursos existentes na escola, [2] a incoerência entre o que se quer da instituição e o que se faz para alcançar, que transparece num [2.1] interesse não genuíno em favor do estudante, [2.2] uma exigência de punição que impede a construção de uma relação de confiança e [2.3] o reforço ao sentido instrumental dado aos estudos.

### 5.5 Autoavaliação – limites e possibilidades do trabalho em favor da realização da função escolar

Ao final da discussão sobre o modo como o trabalho docente se relaciona com a efetivação da função escolar, solicitamos aos professores que fizessem uma autoavaliação, ou seja, pensassem sobre como, individualmente, contribuía para que a escola cumprisse o papel idealizado por eles anteriormente. Dividimos seus relatos entre ações percebidas como positivas e negativas.

**FIGURA 9** – Redução – Autoavaliação da ação para realizar a função escolar



**Fonte:** Elaboração própria a partir da análise das entrevistas

Ao se defrontar com o desafio de fazer essa análise, os professores situados na perspectiva “restrita-fechada” citaram como ações positivas [1] a disponibilidade ao grupo, [2] as conversas com os discentes e [3] cobranças em relação a comportamentos e estudos. Já como ações negativas foram mencionadas [1] a dificuldade de trabalhar com os colegas, [2] a concentração de conversas apenas com os estudantes que se mostravam receptivos e [3] a exclusão (o termo utilizado pelo docente foi “deletar”) de estudantes “difíceis” das rotinas de sala de aula.

Os professores situados na perspectiva “ampla-aberta” apontaram como ações positivas [1] o trabalho realizado a partir do planejamento geral da escola; [2] o trânsito positivo com os colegas; [3] o apoio à coordenação pedagógica; [4] a boa relação com os estudantes, independentemente de ser das turmas atendidas; [5] a valorização de aspectos importantes para a convivência, como a disciplina, o respeito e a liberdade; [6] a preocupação permanente com a escola; [7] a busca dos estudantes a partir da abertura para conversar em espaços além da sala de aula; e [8] a atenção aos estudantes mais “difíceis”. As ações negativas indicadas foram [1] a impossibilidade de fazer tudo o que se propõe e [2] dificuldades de relação com colegas.

## 5.6 Sistematização – trabalho docente e função escolar

Há alguma relação entre as perspectivas sobre a função escolar e a percepção sobre o modo como os docentes entendem os limites e as possibilidades do trabalho docente para sua efetivação? Essa pergunta orientou a análise das manifestações dos professores sobre o trabalho escolar.

Entre as perspectivas extremas constituídas nessa tese, foram encontrados temas comuns às duas – restrita-fechada e ampla-aberta – especialmente no apontamento dos limites ao trabalho escolar efetivar a função escolar. Entre os assuntos destacam-se: [1] o desinteresse de alguns professores; [2] uma articulação frágil para o trabalho que se reflete num sentimento de isolamento de alguns professores; [3] a carga horária insuficiente ou dividida em mais de uma escola; [4] o financiamento insuficiente para atender as demandas colocadas à escola; [5] a desvalorização da instituição pelas comunidades locais e [6] a dificuldade de trabalhar com colegas que ocorre tanto pelas condições de trabalho como pela diferença de perspectiva sobre os rumos da escola.

Aqueles aspectos que indicaram os limites e que se diferenciam entre as perspectivas foram, na perspectiva “restrita-fechada”: [1] a diferenciação de ordenamentos entre os docentes; [2] a falta de autoridade do corpo diretivo; [3] o abandono familiar dos estudantes “difíceis”, o que produzia um [4] bloqueio e [5] a exclusão desses estudantes por parte dos professores. Já os temas indicados pelos professores situados na perspectiva “ampla-aberta” foram: [1] a restrição de alguns professores à presença dos pais na escola; [2] o trato pouco afetivo de docentes com os estudantes; [3] o desconhecimento da comunidade e despreocupação em relação a esse tema; [4] o fato de se perceber que a escola não é pensada para todos e [5] a inexistência de espaço para se discutir os desafios que atravessam o trabalho escolar.

Na redução operada para captar o cerne do modo como os professores percebiam os limites ao trabalho docente rumo à consecução da função escolar vimos que havia concordâncias relevantes entre as categorias criadas para fins analíticos. Esse cenário não se repete quando analisamos as possibilidades de o trabalho escolar favorecer a realização da função escolar.

Aqueles professores situados na perspectiva “restrita-fechada” indicaram: [1] o envolvimento; [2] o interesse; [3] o comprometimento demonstrado através das [4] cobranças e [5] do suporte (aos estudantes receptivos); [6] a presença na escola e [7] a coragem.

Entre os professores vinculados à perspectiva “ampla-aberta” estiveram presentes nas discussões sobre as possibilidades do trabalho docente ajudar a realizar a função institucional: [1] a relação com os estudantes e a comunidade; [2] o trato afetivo que caracteriza uma boa relação com as crianças e os jovens; [3] a busca desses estudantes para ações educacionais, em especial aqueles mais “difíceis”; [4] o trabalho coletivo; e [5] a efetivação de projetos que envolvam os jovens fora da sala de aula.

A partir da sistematização daquilo que os professores apontam como limites e possibilidades ao trabalho docente para cumprir a função escolar, podemos responder que sim, há diferenças entre o modo como os professores situados nas perspectivas extremas compreendem o trabalho docente. Essas diferenças são menos pronunciadas na exposição dos limites ao trabalho docente e mais marcantes quando tratam das possibilidades da ação docente contribuir para perfazer a função escolar.

Verificamos que os temas mencionados sobre os limites à ação docente (não repetidos pelas perspectivas) foram percebidos de modo enfático: [a] pela posição “restrita-fechada” como os condicionamentos sociais que atravessavam a escola e não encontravam condições necessárias para sua mediação, tanto numa dimensão objetiva (ordenamento institucional aplicável), como subjetiva (indisponibilidade *ou* impossibilidade de lidar com estudantes que não tinham incorporado as disposições pré-requisitadas pela vida escolar); e [b] pela posição “ampla-aberta” como o trabalho individual e escolar em que se afasta a comunidade e os próprios estudantes, a partir de relações hostis, especialmente em alguns casos e contra alguns desses. Com isso, acaba sendo construída uma noção de que a escola não é para todos, é apenas para aqueles que são receptivos e flexíveis desde o início às rotinas dos diferentes professores.

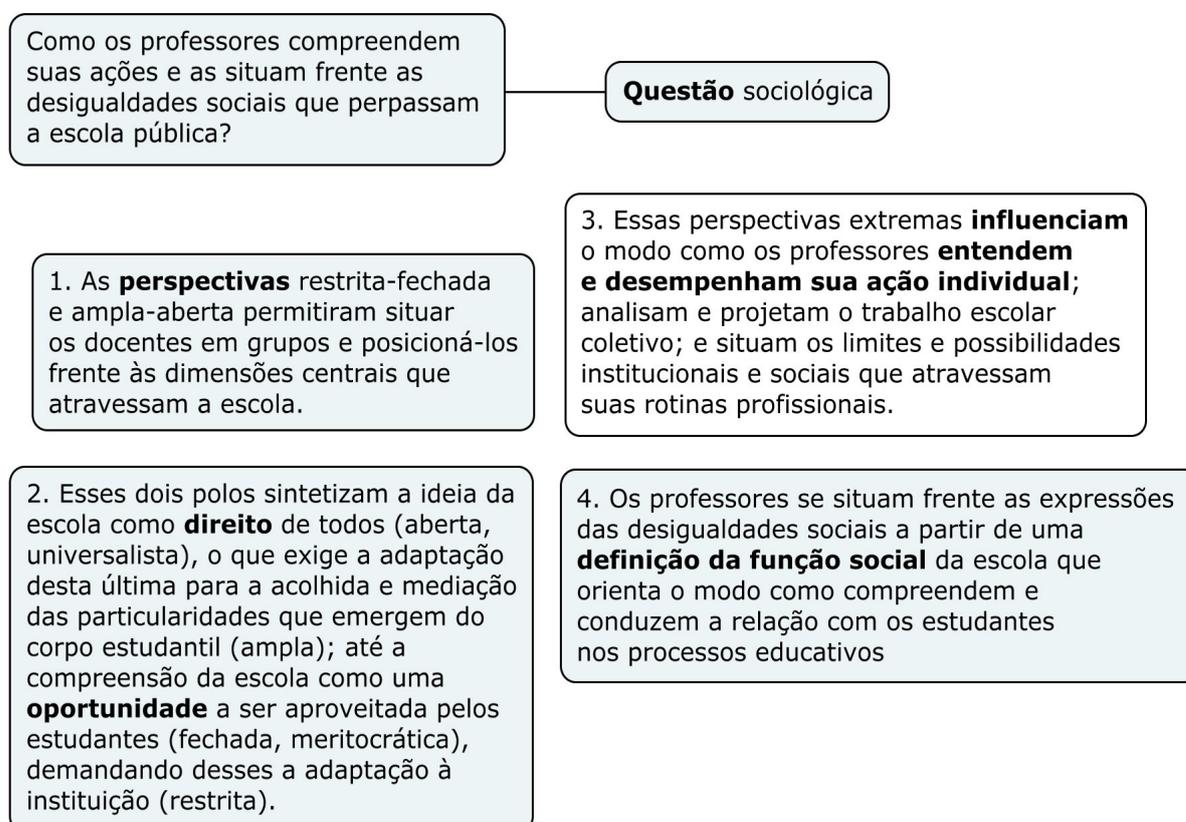
Entre os tópicos listados às possibilidades do trabalho docente efetivar a função da escola, houve discordâncias relevantes. Aqueles inscritos na perspectiva “restrita-fechada” apontaram para atributos que indicavam o empenho no trabalho individual dirigido à sala de aula, que percebiam em si e na maioria dos colegas. Os professores da perspectiva “ampla-aberta” apontavam tanto para o trabalho individual, mas com ênfase na relação com os estudantes; ainda indicaram aspectos do trabalho escolar em direção ao atendimento das

necessidades comunitárias que pudessem de algum modo compensar limites dos condicionantes sociais percebidos.

## Considerações finais

Nosso objetivo nessa tese foi compreender como professores do ensino fundamental entendiam suas ações diante das desigualdades escolares e sociais expressadas pelos estudantes a partir de sua maior ou menor adaptação e engajamento às rotinas institucionais. Nossa investigação foi realizada junto a um grupo de professores de escolas públicas de um pequeno município gaúcho a partir de suas narrativas sob três dimensões, a saber: a função social da escola; os limites e as possibilidades ao desenvolvimento estudantil num contexto reconhecidamente desigual; e os desafios da relação com os estudantes oriundos de diferentes classes sociais. Nossa problemática foi sintetizada na pergunta: *como os professores compreendem suas ações e as situam frente as desigualdades sociais que perpassam a escola pública?*

**FIGURA 10** – Esquema sintético da problemática



Fonte: Elaboração própria

No percurso de consolidação do *corpus* da pesquisa empírica realizamos quinze entrevistas narrativas com professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e das diferentes áreas do conhecimento. Buscamos dados secundários recentes sobre a escolarização em geral da população brasileira, que apontaram para dois gargalos no ensino fundamental: no terceiro e sexto anos. Constituímos ainda uma *coorte* com dados escolares e sociais de um grupo de estudantes do município em questão como forma de demonstrar as desigualdades que docentes se deparam cotidianamente nas escolas em questão.

No processo de análise das entrevistas narrativas construímos uma tipologia das perspectivas dos professores sobre a função escolar. As perspectivas restrita-fechada e ampla-aberta permitiram situar os docentes em grupos e posicioná-los frente às dimensões centrais que atravessam a escola. A construção dessas perspectivas foi possível a partir da articulação de um quadro teórico que nos ajudou a compreender e constituir uma explicação sobre como os professores compreendiam e situavam suas ações diante das desigualdades sociais que perpassam as escolas onde trabalham.

As formas de consciência – intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica – conceituadas por Paulo Freire (1967) e seu desdobramento em teorias da ação educativa dialógica e anti-dialógica (1979) nos ajudaram a identificar os tipos diferenciados de práticas educacionais e as justificativas que as sustentavam. Em aproximação, destacamos na análise do sistema educacional brasileiro o trabalho coordenado por François Dubet (2012) que indicou uma relação entre as formas de gestão das dificuldades dos estudantes e amenização ou intensificação das desigualdades escolares. A análise dos pesquisadores franceses sobre os tipos sistêmicos distintos de mediação dessas desigualdades nos permitiu vislumbrar em nível micro, a partir dos discursos e práticas dos professores, a presença de diferentes perspectivas sobre a ação educacional a despeito dos condicionamentos e das contingências sistêmicas.

A teoria de Jessé Souza (2003, 2006, 2011) serviu de referência para a identificação da origem de classe social dos estudantes potencialmente excluídos da escola numa sociedade desigual de tipo periférico como a nossa. É também a partir dos estudos de Souza que se identifica as raízes sociais das formas de consciência teorizadas por Freire, que sustentam os tipos de mediação das dificuldades dos estudantes que culminam na intensificação ou contenção das desigualdades escolares.

A relação entre essas abordagens possibilitou construir e testar as diferentes perspectivas dos professores sobre a função da escola e seus desdobramentos sobre outras dimensões atinentes à profissão docente.

A distinção entre práticas que buscam atender as demandas escolares dos estudantes leva esses professores ora a uma relação individualizada, dando ênfase aos estudantes com maiores dificuldades; ora a uma relação massificada, garantindo o atendimento – ainda que precário, porque descolado do potencial desses estudantes – àqueles estudantes que demonstram mais interesse nos seus ensinamentos.

Esses dois polos sintetizam a ideia da escola como direito de todos (aberta, universalista), o que exige a adaptação desta última para a acolhida e mediação das particularidades que emergem do corpo estudantil (ampla); até a compreensão da escola como uma oportunidade a ser aproveitada pelos estudantes (fechada, meritocrática), demandando desses a adaptação à instituição (restrita).

Essas perspectivas extremas influenciam o modo como os professores entendem e desempenham sua ação individual; analisam e projetam o trabalho escolar coletivo; e situam os limites e possibilidades institucionais e sociais que atravessam suas rotinas profissionais.

Portanto, podemos concluir que os professores se situam frente as expressões das desigualdades sociais a partir de uma definição da função social da escola que orienta o modo como compreendem e conduzem a relação com os estudantes nos processos educativos. Nos diferentes processos sociais e educativos em que estão envolvidos, o modo como os diferentes professores situam os desafios do fazer docente pode ser explicado a partir de três possibilidades distintas.

A primeira possibilidade encontrada, apontou para um posicionamento que os situava externamente às diferenciações e aos conflitos locais, mediando culturalmente as relações escolares a partir de uma definição **restrita** da função escolar – limitada à sala de aula, às técnicas docentes e à aprendizagem discente. Esses são os que mais se resignaram frente aos limites institucionais ao atendimento individualizado, necessário especialmente à escolarização dos grupos socialmente vulneráveis. A limitação do entendimento da função escolar a uma perspectiva restrita aponta para uma análise das situações-limites como externas a si e à instituição, o que os fez situar a superação dessas situações como de responsabilidades de outros sujeitos e/ou instituições. Desconsideraram, portanto, a importância

do atendimento individualizado, pautando uma oferta massificada de ensino como suficiente para se cumprir seu papel educacional, deixando a margem do processo educativo os aspectos do cotidiano do estudante, o que indicava a predominância de uma *consciência intransitiva* sobre o próprio papel educativo.

A segunda possibilidade explicativa também situava os professores como sujeitos externos às diferenciações e aos conflitos locais. Mas, nessa alternativa eles mediam culturalmente as relações sociais escolares a partir de uma definição **ampliada** da função escolar (que leva em consideração as relações sociais intra e extraescolares), e atravessada pelo princípio da meritocracia, o que os fez promover processos educativos **fechados** – e/ou bancários – que apontam a finalidade escolar na preparação para trajetórias pré-definidas que atinge seu ápice na seleção para o ensino superior. A identificação de que a escola faz mais do que ensinar conteúdos – e carrega por isso uma carga extra de trabalho significativa – sem, no entanto, ter muito o que fazer indica a predominância de uma *consciência transitiva ingênua*, nos termos freireanos, sobre o próprio papel educativo. Essa forma de consciência indica o reconhecimento do problema, mas a impossibilidade de projetar ações rumo a sua superação.

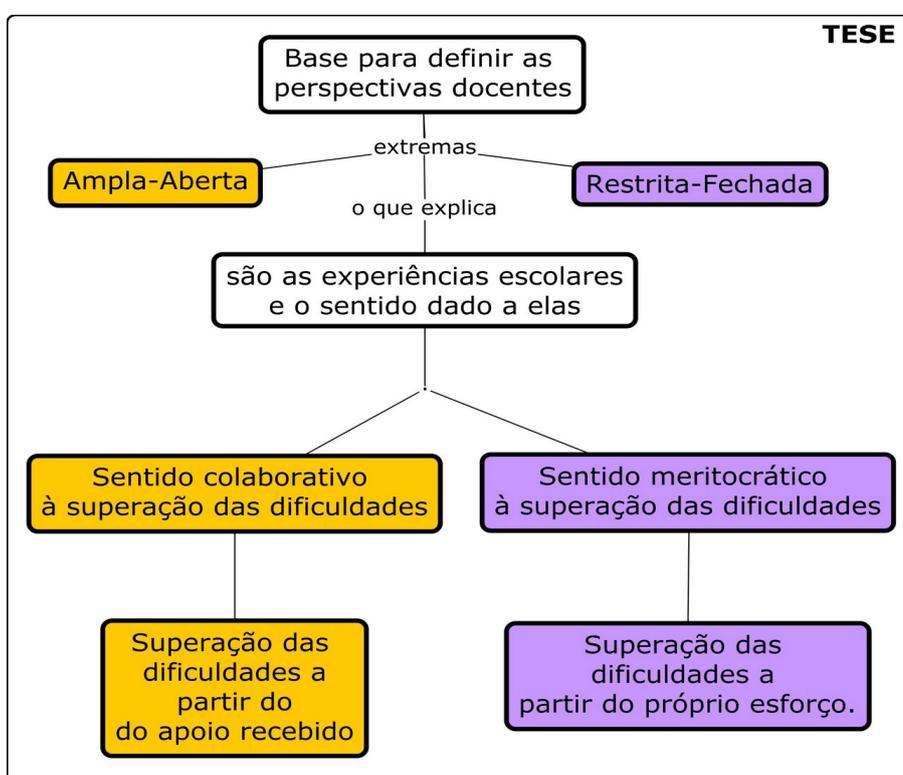
A terceira alternativa posicionava os professores como sujeitos integrados à realidade desigual e diferenciada, e seus conflitos. Portanto, como parte envolvida nesse processo, mediando culturalmente as relações sociais escolares a partir de uma definição **ampliada** da função escolar, que levava em consideração as relações sociais intra e extraescolares, atravessada pelo princípio da educação como direito de todos, promovendo processos educativos **abertos** e dialógicos, que contestassem os limites institucionais ao atendimento individualizado, indicando este como parte relevante para o cumprimento de seu papel educacional; incorporando aspectos do cotidiano do estudante no processo educativo. Tal entendimento os colocava no grupo dos docentes mais abnegados da profissão, possivelmente por entender que sua ação poderia fazer a diferença para a constituição de alternativas viáveis aos estudantes. A complexificação da análise das situações limites em favor da intenção de superar as barreiras à educação de todos indica a predominância de uma *consciência transitiva crítica* sobre o próprio papel educativo.

A abstração das perspectivas distintas sobre a escola, sobre o trabalho docente e sobre os estudantes foram parte do caminho. Como explicá-las é a conclusão da tese. Encontramos sujeitos situados em ou em outro polo. A diferenciação por idade ajuda a explicar junto com o tempo de docência uma maior resignação dos professores, mas não a perspectiva em si. Sexo,

religião, número de alunos, carga horária, tipo de curso na formação superior: nenhum desses atributos explica o que faz um professor situar-se numa ou noutra perspectiva construída. Podem eventualmente favorecer articulações e alianças profissionais nas escolas, e produzir soluções criativas para problemas pontuais que aparecem, mas não parecem interferir na modificação das perspectivas sobre a função escolar.

Na análise do perfil de cada professor encontramos como fator explicativo principal para essas diferenciações as experiências escolares – como estudantes e também como professores – e o sentido elaborado sobre elas pelos docentes.

**FIGURA 11** – Síntese explicativa



**Fonte:** Elaboração própria

Essas experiências contribuíram para formar um entendimento sobre a escola e sobre a exigência de escolarização de todos, que se conforma como uma *disposição dialógico-inclusiva* entre os professores que se situam na perspectiva “ampla-aberta”. Foi central nesse processo de *se formar professor* a sensibilidade desenvolvida pelas próprias dificuldades

escolares à época de estudante, por pessoas muito próximas a si, ou pela mediação dos professores. Por outro lado, a construção de um sentido meritocrático à própria trajetória foi marca presente nas experiências dos professores que foram situados na perspectiva restrita-fechada, poderíamos então esboçar a partir dela uma *disposição seletiva*.

Situados numa das perspectivas sobre a função escolar, os professores entendem de modo diferente o papel da instituição junto aos membros dos grupos negativamente privilegiados. O trato sensível às dificuldades implica em práticas individualizadas; enquanto o trato meritocrático implica em ações massificadas.

Numa realidade institucional que apresenta precariedades variadas e que acolhe grupos socialmente desiguais, o resultado de práticas massificadas tende a ser a manutenção das desigualdades. A expressão visível desse resultado são as múltiplas reprovações até o limite do abandono escolar. Esse, aliás, é um dado secundário da tese que merece investigações ampliadas: há um contingente significativo de jovens que não concluem o ensino fundamental. Todo o esforço por ampliação de anos de escolaridade, de conclusão da educação básica e de acesso e frequência ao ensino superior está sendo prejudicado pela barreira que se ergue ainda no ensino fundamental.

Diante da impossibilidade dos professores de encontrar caminhos alternativos resta a resignação aos que vislumbram a situação-limite que está posta à escola como uma barreira intransponível. Aqueles que a identificam como uma situação-limite e não sucumbem às limitações institucionais, mantêm-se abnegados na sua tarefa docente, adoecendo, inclusive<sup>62</sup>.

Por fim, consideramos importante uma última nota: não constituímos nessa argumentação uma redução das conquistas de cada um dos professores ao longo de suas trajetórias, marcadas pela superação das próprias limitações pessoais e sociais. Cada um sabe e sente a própria história. A indicação que deixamos aqui é que essas conquistas se dão também a partir das relações que são estabelecidas com outros sujeitos e das condições que foram garantidas e construídas para que cada um chegasse até onde está. A construção desse entendimento entre os professores parece ser uma chave relevante para o engajamento: [a] nas lutas políticas pela valorização do trabalho escolar e da carreira docente e, especialmente, [b] nos processos educacionais que garantam a qualificada escolarização de todas as crianças e os jovens que estão nas escolas, para que elas também sejam apoiadas na superação das situações-limites a que estão sujeitas desde muito cedo.

---

62 Seis dos 15 professores relataram ter feito uso de medicamentos ou tratamentos terapêuticos nos últimos anos.

Nossa *utopia*, no sentido mannheimiano do termo (MANNHEIM, 1979), foi constituir um referencial de análise que contribuísse para pensar propostas educacionais que sejam efetivas ao aprendizado de todos; significativa para a vida daqueles sujeitos que tem nessa instituição seu espaço de trabalho, e também para aqueles que historicamente são excluídos da escola.

## Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2006, n. 7.
- AFONSO, Almerindo; RAMOS, Emílio. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Minho: Universidade do Minho, 2007, 20(1), pp. 77-98.
- ALARCON, Dafne; ROSA, Luziana Quadros da, SILVA, Robson Santos da, MÜLLER, Felipe de Matos; SOUZA, Márcio Vieira de. Os desafios da educação em rede no contexto da indústria 4.0. Guadalajara: **VIII Congreso Internacional de conocimiento e innovacion**, 2018. Disponível em: <http://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/471> acesso em agosto de 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MADEIRA, Margot Campos; *et.alli*. Os sentidos do ser professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro: Estácio, 2004, vol. 1, n1
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, Set.2012, n.47, p.378-391.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ARTMED, 1985.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- BARBOSA, L. Estado e Educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa FCC**. São Paulo: FCC, 2011, v. 41 n. (144) set/dez.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho – uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BARROS, Daniel. **País Mal Educado**. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. In: **Cadernos de Pesquisa FCC**. São Paulo: FCC, 2014, v.44 (153), p. 670-692.
- BATISTA, Eraldo. Transformações do mundo do trabalho e o debate Trabalho e Educação. In: GONZÁLES, Jorge (org.). **Trabalho e Educação – contradições do capitalismo global**. Maringá: Ed. Praxis, 2006, p.191-213.

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978, 4ª. ed.
- BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012, 9ª. ed.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRANDÃO. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981, 21 ed..
- BRASIL/INEP, 2018. **Relatório do 2º. Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE**. Brasília: INEP, 2018, 460p.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014
- BRASIL/MEC. **Prova Brasil – questionário do professor**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Lei 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. Lei 11.274. Altera a LDB, dispondo sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, 2006.
- BRASIL. Lei 11.738. Institui o Piso Salarial para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, 2008
- BRASIL, Lei 12.796. Altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências. 2013.
- BRITO BASTOS, Remo Moreira. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, 2017, v. 22 n. 70, p. 802-825.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CATTANI, Antonio; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas, *in: Sociologias*. Porto Alegre: PPG Sociologia-UFRGS, 2007, n. 18.
- CATTANI, Antonio (org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.
- CHARLOT, Bernard (2007). Education and Globalisation: an attempt to bring order to the debate. Conference given at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Lisbon. Lisbon, 2007. **Sísifo. Educational Sciences Journal**, 04, pp. 127-134.
- CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2011, 3ª. ed.
- COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: DADOS, 2011, vol. 54, núm. 1, pp. 41-87.

- COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no *In: Cadernos de Pesquisa FCC* São Paulo: FCC, 2011, v.41 n.142 jan./abr, p.246-265.
- CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos pela Educação/ Editora Moderna, 2019.
- DEMO, Pedro. **Outro professor – alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- DIOGO, Ana. Estratégias de famílias e escolas Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**. Porto: FLUP, 2010, Vol. XX, pág. 425-442.
- DUBET, 2011. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, 2011, v. 16 n. 47 maio-ago.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *In: Sociologias*. Porto Alegre: PPG Sociologia UFRGS, 2012, v. 14, n. 29, p. 22-70.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- ESTEVE, JOSÉ M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 93-124.
- FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto Brandão. Fechamento de Escolas do Campo no Brasil e o Transporte Escolar entre 1990 e 2010. *In: Imagens da Educação*; Maringá: UEM, 2017, vol. 7, ed. 2, pp. 76-86.
- FIRPO, 2019. Crise faz crescer diferença salarial por anos de estudo. In: **g1.com**, disponível no link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/11/crise-faz-crescer-diferenca-salarial-por-anos-de-estudo.ghhtml>. Acesso em julho de 2019
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGA, César. Sete pontos de precarização do trabalho na educação infantil. In: **Notícia SINPRO-RS**. Acesso em 12/09/2018 (<https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/sete-pontos-de-precarizacao-do-trabalho-na-educacao-infantil/>)
- FREITAS, Lorena. Instituição do fracasso – a educação da ralé. *In: SOUZA, J. A ralé brasileira – que é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011, p. 281-304.
- FREITAS, Lorena; LUNA, Lara. A família desorganizada e a reprodução da “ralé” estrutural no Brasil. *In: SOUZA, Jessé. A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p. 323-358
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Faculdade de Educação USP, 2005 v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr.

- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015, 13<sup>a</sup>. ed.
- GATTI, Bernadete, *et.al.* (org.). **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 1997, v. 18, n. 59, p. 391-395. Disponível no link: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 23 Agosto 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200009>.
- GONZAGA ALVES. **Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**. FAE/UFG: Tese de doutorado, 2006.
- HADDAD, Sérgio. **O educador – um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.
- IBGE. **Sinopse do Censo 2010**, disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>, 2011, acesso em 20/08/2018
- IBGE. **PNAD Contínua**, 2018.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da carreira docente, 2019**. Disponível em: <http://www.institutopeninsula.org.br/observatorioprofessor/wp-content/themes/observatorio/assets/pdf/observatorio.pdf>
- FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010. *in*: **Imagens da Educação**, 2017, Vol.7, Ed. 2. Maringá: UEM, p. 76-86.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER; GASKELL. **A pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015, p.90-113.
- KIELING, Francisco dos Santos; ZORZI, Analisa. Conflito pedagógico e seu impacto na qualidade da democracia. *In*: **Fórum de Leituras Paulo Freire**. Erechim: UFFS, 2012.
- KIELING, José Fernando. Inconformidade, tensões e ações – o vir-a-ser da formação docente na FAE/UFPel. *In*: KIELING, J.F. *et. al.* (org.). **A subjetividade do lugar e dos professores na formação – CLPD/UFPel**. Pelotas: Ed.UFPel, 2010, p.99-105.
- KULESZA, W.A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. Natal, RN: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002.
- KRÜGER, Karsten (2006). El Concepto de ‘sociedade del conocimiento’. Barcelona: **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Disponível no link: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>, acesso em abril de 2017.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

- LASTRES, H. M. M.; Albagli, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999
- LELIS, Isabel. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. *In: Educação & Sociedade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 2001, ano XXII, nº 74, pp. 43-58.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOMBARDI, J. C. (1). Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). *In: Revista HISTEDBR On-line*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 14(56), pp. 26-45. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i56.8640432>.
- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 3ª. ed.
- MARRERO, Adriana. La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusion a la recuperación del sentido de lo educativo – una mirada desde la sociología. *In: Sociologias*. Porto Alegre: PPG Sociologia UFRGS, 2012, n. 29, p. 128-150, jan./abr.
- MARRERO, Adriana. La sociedad del conocimiento. *In: ARXIUS*. Valencia (ESP): Facultat de las Ciencias Sociales, 2007, n. 17, p.63-74.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital, livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NEILL. **Liberdade sem medo – Summerhill**. São Paulo: IBRASA, 1975.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior Brasileiro. *In: Romanelli, Nogueira, Zago (orgs). Família e Escola – novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p.278-311.
- NÓVOA, A. (Coord.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OCDE. **Effective Teacher Policies – Insights from PISA**. Disponível no site: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies\\_9789264301603-en#page8](https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page8), último acesso em dezembro de 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In: SOLANO, Ester (org.). O ódio como política*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-114.
- PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz. 1990.

- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PESCAROLO, Joice Kelly. **Universalização e Precarização da Educação: conquistas, impasses e desafios da educação contemporânea**. Curitiba: UFPR, PPG Sociologia, Tese de doutorado, 2014.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faculdade de Educação USP, 1996, v.22, n.2, p.72-89, jul. /dez.
- PNUD; IPEA, FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível no link: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>, último acesso em janeiro de 2020.
- PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- REIS, Marcelo. **Uma avaliação do efeito do tamanho da turma sobre o desempenho acadêmico: uma aplicação da regression discontinuity designs**. UFPE/PPG Economia: Dissertação de Mestrado, 2016.
- RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984
- RAMOS, Filomena, FELIX, Paula, PERDIGÃO, Rute. **Organização Escolar: as turmas**. Lisboa: CNE, 2016.
- REZENDE PINTO, José Marcelino; NASCIMENTO, Iracema; CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa (coords.). **O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018, *e-book*. Disponível em [www.campanha.org.br](http://www.campanha.org.br), acesso em setembro de 2019.
- RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, MARQUES, Dayana Ferreira Marques, RODRIGUES, Adriège Matias, DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 2017, no scielo.org.br, acesso em 24/08/2018.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.
- SHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 2. ed., p. 210-222.
- SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. *In*: **Ciclo Revista**. Goiania: IFGO, 2016 [S.l.], set.
- SILVA FILHO; ARAUJO, 2017. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. **Educação por Escrito**. Porto Alegre: PPG Educação PUCRS, 2017, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun.

- SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira – quem é e como vive**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2011.
- SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania – para uma sociologia política da modernidade periférica**. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: IUPERJ/Ed.UFMG, 2003.
- SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- SOUZA, Jessé. **Batalhadores brasileiros**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000, n.13, p. 5-24.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. *In*: PEREIRA; FORACCHI. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p.388-413.
- VIANA, J. S. S.; SANTOS, F. A. Centralidade do professor nas políticas educacionais. **Imagens da Educação**. Maringá: UEM, 2018, v. 8, n. 2, e41810.
- VIRGÍNIO, Alexandre. **Escola e emancipação – possibilidades emancipatórias do currículo escolar**. Curitiba, Appris, 2012.
- WELLER; ZARDO. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *In*: **Revista Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA – FAEEDA, 2013, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 2007, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.
- YOUNG, Michael. Teoria do Currículo – o que é e por que é importante. *In*: **Cadernos de Pesquisa FCC**. São Paulo: FCC, 2014, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar.