

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANGELA SILVEIRA BAIROS**

**O *HABITUS* E A ATUAÇÃO DOCENTE:  
Estudo sobre as conexões entre *habitus e trabalho docente*.**

**PORTO ALEGRE  
2011**

**Mariângela Silveira Bairros**

**O *HABITUS* E A ATUAÇÃO DOCENTE:**

**Estudo sobre as conexões entre *habitus* e trabalho docente.**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientadora:**

**Professora Dra.**

**Maria Beatriz Luce**

**Linha de Pesquisa:**

**Políticas e Gestão de Processos Educacionais.**

**PORTO ALEGRE**

**2011**

**Mariângela Silveira Bairros**

**O *HABITUS* E A ATUAÇÃO DOCENTE:  
Estudo sobre as conexões entre *habitus* e trabalho docente.**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.**

Porto Alegre, 23 de março de 2011.

---

Profª. Dra. Maria Beatriz Luce – Orientadora

---

Prof Dra. Nalú Farenzena – PPG Educação/ UFRGS

---

Prof Dr. Álvaro Luiz M. Hypolito – UFPEL

---

Prof Dra. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS

**Para André e Marina, meus amores, que participaram ativamente deste  
trabalho.  
André, querido companheiro; Marina, apresentando muitos desafios.**

### **Ao concluir este trabalho, quero agradecer:**

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), espaço pelo qual tenho o mais profundo respeito e admiração, onde foi possível realizar meu aperfeiçoamento como professora e ser humano.

À minha orientadora, Maria Beatriz Luce, que me orientou em um momento de grande demanda para ela. Dividiu seu tempo entre as orientações e a implantação da Universidade do Pampa (UNIPAMPA). Este um evento histórico, de grande desafio, pois, com esta universidade, a metade sul do Estado retomou a possibilidade de inserção no país, a partir de uma lógica promissora, pluricultural, com possibilidades concretas para jovens estudantes, que agora podem construir seu futuro sob a lógica da inclusão e da melhoria de vida. Agradeço o crédito, disponibilidade e carinho a mim dispensados.

Às professoras do Núcleo de Políticas e Gestão de Processos Educacionais, Nalú Farenzena, Vera Peroni e Naira Franzói, pelas possibilidades de aprendizagem, pela amizade e pelo carinho recebidos.

Ao André Marengo, professor de Ciência Política da UFRGS, pela ajuda, pelas sugestões, orientações, especificamente, na organização do capítulo III.

À minha querida mãe, pelo apoio, sempre presente em todas as horas.

À Cátia e ao Nelson, pelo apoio e estímulo.

Às colegas do Grupo de Pesquisa, Currículo e Gestão de Políticas educativas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL), Maria de Fátima Cóssio, Maria Antonieta Dallgnina e Maria Cecília Lorea Leite, que me apoiaram e entenderam algumas ausências;

Aos meus colegas do Núcleo da Faculdade de Educação (FACED), da UFRGS, pelas fecundas discussões, pela amizade, pelo companheirismo e, em especial, pela amizade de Maria Goreti, Patrícia, Maria Otilia e João Róger.

Ao carinho recebido da professora Maria Beatriz Gomes.

A todos que, de uma forma ou de outra, ajudaram em algum momento, muito obrigada.

# OUTRO TIJOLO NO MURO<sup>1</sup>

PINK FLOYD

## Another brick in the wall

Roger Waters

Papai se foi através do oceano,  
Deixando apenas uma lembrança:  
Um instantâneo no álbum de família.  
Papai, o que mais você deixou para mim?  
Papai, o que você deixa para trás, para mim?  
No total, foi apenas um tijolo no muro,  
No total, foi tudo apenas tijolos no muro...  
Nós não precisamos de nenhuma educação,  
Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento,  
Nenhum sarcasmo sombrio na sala de aula,  
Professores, deixem as crianças em paz.  
  
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!  
No total, é apenas outro tijolo no muro,  
No total, você é apenas outro tijolo no muro...  
  
Eu não preciso de braços ao meu redor  
E eu não preciso de drogas para me acalmar.  
Eu vi a escrita no muro,  
Não acho que eu precise de qualquer coisa.  
Não, não acho que eu precise de qualquer coisa.  
No total, foi tudo apenas tijolos no muro,  
No total, vocês foram todos apenas tijolos no muro.

---

1 **Another brick in the wall** deu origem ao filme *The Wall*, fonte inspiradora para as indagações que instigaram este trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta tese é analisar em que medida o *habitus docente* influencia um modelo de atuação do professor na escola e na sala de aula. *Habitus* são disposições adquiridas (BOURDIEU, 1979) como história incorporada, traduzida em escolhas, gostos e preferências. Para examinar esse processo, inicialmente procurou-se descartar ou redimensionar hipótese rival – o desempenho escolar como determinação do contexto social – por meio do uso de diferentes testes estatísticos. Uma vez mostrado que o contexto social exerce efeito apenas moderado sobre o desempenho escolar, buscou-se investigar o *habitus docente*. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores de cinco escolas das redes municipal e estadual de Porto Alegre. A conclusão da presente tese procura chamar a atenção para a responsabilidade dos professores em relação ao processo educacional e ao desempenho escolar.

Palavras-chave: *habitus*, políticas educacionais, escola, professores, desempenho escolar.

## ABSTRACT

The purpose of this thesis is to examine the influence of *habitus* on a model of teacher performance in school and classroom. *Habitus* are acquired dispositions (BOURDIEU, 1979) as incorporate history, translated into choices, tastes and preferences,. To examine this process, initially tried to dismiss or resize rival hypothesis - the determination of social context in school performance, through the use of different statistical tests. Once shown that the social context has an only moderate effect on school performance, we sought to investigate the teacher's habitus. For this, interviews were conducted with teachers from five municipal and state schools of Porto Alegre. The conclusion of this thesis aims to draw attention to the responsibility of teachers in the educational process and school performance.

Keywords: *habitus*, educational policies, school, teachers, school performance.



## Lista de quadros, tabelas e gráficos

Quadro I – Inclusão/exclusão escolar.....	32
Quadro II – Identidades, sonhos e pensamento divergente X inquietações, marginalidade e conflito.....	135
Tabela I – IDEB resultados e metas (anos iniciais/anos finais).....	61
Tabela II – Correlação IDEB e indicadores sociais.....	68
Tabela III – Análise de regressão linear multivariada.....	70
Tabela IV - Análise de regressão linear multivariada.....	72
Tabela V – Análise de regressão linear multivariada.....	73
Tabela VI - Valores do IDEB conforme renda média dos bairros em Porto Alegre.. .....	74
Tabela VII - Valores do IDEB conforme renda média dos bairros em Porto Alegre. .....	76
Gráfico I – Alfabetização e renda média em bairros de Porto Alegre.....	66
Gráfico II – IDEB conforme renda média dos bairros de Porto Alegre.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal.

FICAI – Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes.

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

ONG – Organizações Não Governamentais.

PAR – Plano de Ações Articuladas.

RME – Rede Municipal de Ensino.

MPB – Música Popular Brasileira.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. A HISTÓRIA QUE FICOU INSCRITA EM NOSSOS CORPOS E NOSSAS MENTES.....</b>	<b>25</b>
2.1. Um breve histórico para contextualização.....	25
2.2. A história que foi inscrita em nossos cérebros e em nossos corpos deve ser reconstruída.....	28
2.3. É preciso reescrever a história.....	30
2.4. A constituição de políticas públicas educacionais.....	37
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1.O desenvolvimento da pesquisa.....	50
3.2. As escolas pesquisadas.....	52
3.3. Métodos e técnicas utilizados.....	57
<b>4. PODEMOS REDUZIR O DESEMPENHO EDUCACIONAL AO CONTEXTO SOCIAL? .....</b>	<b>60</b>
4.1. Avaliando a educação escolar no Brasil.....	61
4.2. Estrutura social e escolarização.....	63
<b>5. QUEM CONSTROI MUROS TAMBÉM PODE DERRUBÁ-LOS.....</b>	<b>78</b>
5.1. Reflexões acerca da vida escolar – professor e alunos pensando essa difícil caminhada.....	82
5.2. Também aprendemos que há obstáculos a transpor.....	96
5.3. Modelo ideal de escola.....	99
5.4. A escola como ela (não) é.....	101
5.5. O papel da escola.....	102
5.6. O papel da escola na vida do professor.....	104
5.7. A educação na atualidade.....	110
5.8. Cidadania é.....	112
5.9. O papel social da escola.....	114
5.10. Educar em tempos incertos.....	116

5.11. O que deve trabalhar a escola.....	119
5.12. A escola assume responsabilidades que são das famílias.....	121
5.13. A relação entre escola, alunos e pais.....	123
5.14. Ações que permitem viabilizar aprendizagens.....	126
5.15. As novas propostas educacionais.....	127
5.16. A relação entre pais e alunos.....	129
5.17. O que é ser professor.....	132
5.18. Um olhar sobre as falas dos educadores.....	133
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>138</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>145</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O século XXI finaliza sua primeira década, trazendo ainda o legado de desregulação, "Estado Mínimo", e redução de direitos sociais, que marcaram o final do século passado. Desde a crise fiscal e política do modelo de *Welfare State*, entre os anos 80 e 90 (Offe, 1989), políticas públicas foram impregnadas – e limitadas – pela ortodoxia fiscal, desregulamentação de mercados e fluxos internacionais de capital, implicando corte de gastos sociais, restrição de direitos e privatização de empresas e serviços públicos.

O declínio do *Welfare State* trouxe em sua esteira o advento de uma globalização mundial, acompanhada de mudanças não esperadas; alterou radicalmente o conceito de trabalho, de tecnologias da informação e da comunicação e de visão de mundo. A partir de 1985, viveu-se no Brasil o início de uma democracia que hoje se encontra consolidada. Se, por um lado, muito progresso e avanços foram percebidos, por outro, logo ficou claro que as dificuldades sociais, políticas e econômicas produziram uma nova forma de entender essa nova ordem mundial e que trariam, também, a miséria e a falta de perspectivas sociais.

O mundo mudou desde as últimas duas décadas do século passado. Entretanto, a escola segue com um modelo secular; não consegue mais dar respostas às demandas e às inquietações da atualidade.

O desafio para o sistema educacional e para os docentes é o da (re)estruturação da escola, pois muitas são as novidades que adentram os espaços ainda fechados das instituições educacionais. Há muitas mudanças necessárias a serem feitas, dentre estas, sem dúvida, a que se refere à atuação docente. O profissional da atualidade encontra-se perplexo diante dos novos desafios. Os alunos já não são os mesmos, as adversidades e as novidades da atualidade não são mais permeáveis a esta nova escola.

As questões relativas à educação estão subordinadas a um conjunto de imperativos históricos que determinaram a formação do Estado Brasileiro, mas continuam, sobretudo, apresentando, para docentes e alunos, demandas econômicas e uma pluralidade de questões sociais a cada dia.

Nesta tese, o objetivo é analisar em que medida o *habitus*<sup>2</sup> docente tem implicações,

---

2 O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (HÉRON, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica; traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar

ou determina um modelo de atuação do professor na escola e na sala de aula. O *habitus* é a história que foi incorporada, ficando, ao longo dos anos, inscrita no cérebro e nos corpos de cada pessoa; é princípio que dá origem ao que cada uma faz, às suas escolhas, aos seus gostos, às suas preferências; ele é criado já no início da vida. Essa história incorporada é definidora para o que se faz ou para as respostas que são dadas à realidade e na realidade social. *Habitus* é compreendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* é uma disposição durável; isso não quer dizer que não possa ser modificado ao longo da vida; entretanto, ele é durável, pois vai se integrando às experiências de vida, definindo ações, escolhas e apreciações – a partir dessas incorporações; muitas delas realizadas e iniciadas muito cedo, desde as primeiras percepções do mundo. Sendo assim, elas determinam, entre outras coisas, a atuação docente, pois aqui está em foco a forma de agir do professor em sala de aula e na escola, o seu *habitus*.

*Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2001, p.63)

Esta forma de interpretar a noção de *habitus* enfatiza e relaciona o caráter de interdependência das ações que determinam a relação entre indivíduo e sociedade.

Nesta tese, o objetivo é analisar o quanto o *habitus* docente determina um modelo de

---

então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral de indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável.

A partir de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (BOURDIEU, 1963, 1972), o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. (SETTON, 2001, p. 61)

atuação determinante para o sucesso e para a permanência dos alunos na escola, em que medida este *habitus* define a atuação do educador em sala de aula e a sua relação com escola.

Pra considerar outras variáveis, utilizo também análise de *chi-square*<sup>3</sup>, um padrão de correlação, em que procuro ver o quão significativos são os valores médios renda baixa/Ideb baixo versus renda alta/Ideb alto. Trabalhei com uma hipótese rival, apoiada em uma bateria de testes estatísticos que apontaram para uma mesma direção, ou seja, mostraram ideia oposta à de que um certo *saber convencional* define a capacidade do desempenho escolar. Mensurados pelo IDEB, os testes mostraram ser bastante reduzidas as variáveis contextuais apresentadas no estudo. Para essa análise, como forma de tornar os achados de mais clara compreensão, apresento estatística descritiva, com distribuições dos valores médios e medianos do IDEB dos anos iniciais e finais, segundo três intervalos de renda média por bairro de Porto Alegre

A partir de algumas questões e reflexões, busco apontar, na presente tese, elementos que acabaram por predominar sobre a estrutura escolar, e que, ainda hoje, permanecem no interior das escolas. Esses desdobramentos históricos reforçam uma relação e uma visão diferenciada entre professores e alunos de escolas situadas em bairros de classes populares, geralmente localizadas na periferia de Porto Alegre.

A estrutura da escola seriada, predominantemente meritocrática, com tempos e espaços rígidos, não dialoga com a dura realidade da periferia e da miséria em que vive a maioria dos alunos. Arroyo (2004) ajuda a pensar sobre como os docentes insistem em repetir, ano após ano, velhas fórmulas, muito provavelmente, ultrapassadas para o momento atual.

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? Nós mesmos, quando alunos(as), já percebíamos que não davam conta das formas como vivíamos nossa infância, adolescência e juventude. Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? (ARROYO, 2004, p.35).

A formação docente ainda está alicerçada nessas imagens tradicionais, fazendo com que o educador continue saindo da formação inicial sem possibilidade de entender a educação como algo que deve buscar o novo. Que novo é esse? Uma nova conceitualização do aprender

---

3 Tradução: Qui-quadrado, teste estatístico utilizado para avaliar a relação entre diferentes variáveis.

e do ensinar. Dar sentidos ao que realmente tem sentido na vida dos alunos e, para isso, é preciso que o educador seja um intelectual comprometido em romper com a reprodução de antigos conceitos e fórmulas educacionais os quais já foram provadas e reprovadas pelos anos; estão superadas. Para o docente, está desenhada a necessidade, e, acima de tudo, o interesse de mudar essas imagens que reproduzem processos segmentados, distanciados da realidade do aluno, e construir alternativas pedagógicas em que o ensinar e o aprender estejam articulados com conhecimentos que façam sentido para a vida do aluno. É preciso romper a dicotomia entre dois mundos: de um lado, o dos professores e, de outro, o dos alunos. O reconhecimento de que existem essas diferenças abrirá espaços para processos de atualização pedagógica fundamentais à contemporaneidade e à urgência do saber e da cultura discente.

A Carta Magna de nosso país garante, por meio do artigo 205<sup>4</sup>, a educação como direito de todos, sendo assim, impõe-se a garantia de que todos os brasileiros em idade de frequentar o ensino fundamental tenham garantido tal atendimento.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF. 1988.)

E, no artigo 3º da LDB, encontra-se um conjunto de princípios que garante, além do direito de frequentar a escola, o direito ao pluralismo de ideias e de concepções, indistintamente. Diz o artigo:

O ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de

---

4 Estamos em processo de implantação do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, através da Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009. [...] reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.



qualidade; X - valorização da experiência extra escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB, Artigo 3º).

A legislação garante a coexistência dentro do espaço escolar de experiências diversificadas que não são as pertencentes a uma cultura erudita: “liberdade *de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância*”. Ocorre que, para trabalhar com alunos de origens tão variadas e, às vezes, de situações de vulnerabilidade tão diferenciadas, é necessário que o docente entenda a escola e a educação da atualidade dentro dos princípios acima descritos e de forma diferente de algumas décadas atrás.

Pensar alternativas e saídas para esta escola, para que se torne menos tradicional e busque a pesquisa, a construção de um trabalho coletivo e de uma práxis crítico-investigatória, é o desafio da educação brasileira. Desse modo, a escola pode assumir a tarefa de privilegiar um diálogo que resgate valores éticos, estabelecendo um vínculo com a comunidade escolar, para que possa recuperar a estima e valorizar os saberes sociais; assim terá em suas mãos um debate teórico-metodológico que viabilizará a construção de uma cidadania plena, ainda não existente no contexto das periferias.

É nesse contexto adverso que Stoer e Magalhães afirmam:

Aprofunda-se o fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre educação. A educação é um campo em disputa, marcada por duas posições majoritárias: uma que defende a Ideologia Democrática e, por conseguinte, igualdade de acesso a todos, direto à educação e uma pedagogia emancipatória. Outra, que expressa e defende uma Ideologia Meritocrática, onde o conhecimento é um instrumento que transforma o sujeito para dar conta da lógica do mercado. O que importa é o conteúdo, é saber mais, é vencer no Mercado. Ilusão de que a solução passará por mais regulação, por exemplo, através de uma forte ligação de uma pedagogia transmissiva e de performance, preconizando uma pedagogia fundada no conhecimento. (...) A hipótese de que se parte é de que a cultura e os anseios da nova classe média estão a influenciar significativamente o discurso (político e pedagógico) sobre a formação de professores. A proposta que aqui se veicula é a de que a identidade profissional dos professores viverá sempre dilacerada e fragilizada enquanto estes não assumirem os seus “novos” alunos como sendo “seus” alunos através da reinvenção da relação pedagógica no âmbito da comunidade. (MAGALHÃES e STOER 2002 p. 93-94)

A universalização do ensino fundamental atinge quase 100% do atendimento de crianças dentro dessa faixa etária. Mesmo assim, a educação está maculada por um discurso que coloca em contradição dois atores fundamentais da educação brasileira: alunos e professores. De um lado, a força das imagens guardadas pelos professores e de como deve

funcionar a escola. De outro, os alunos, muitas vezes colocados em situação de muitas dificuldades nas periferias onde residem. A realidade de muitos deles é de miséria, desemprego e desencanto com o poder que a educação pode ter em suas vidas.

A história brasileira acabou por sedimentar no povo brasileiro um sentimento de não ser merecedor do atendimento de suas necessidades. A injustiça social está entranhada na vida de mais da metade da população brasileira. A outra metade da população assiste a tudo isso com um misto de sentimentos, entre eles, indiferença e perplexidade perante o sofrimento de seus iguais. Essa realidade, por sua vez, não é diferente no interior da escola. Diariamente, a dura realidade social adentra os espaços escolares. Como os docentes se posicionam diante disso? O que isso tem a ver com o trabalho docente? O que fazer para modificar essa realidade? Segundo Carvalho:

Resumindo, é a ausência de cultura cívica, diria, que compromete ou torna pouco eficaz o exercício dos direitos políticos. Esta ausência – é meu outro argumento – deve-se em boa parte à precariedade do desenvolvimento dos direitos civis, base sobre a qual devem-se assentar os direitos políticos. Para que o cidadão político possa ter plena eficácia, ele deve sustentar-se nos ombros do cidadão civil, consciente de seus direitos e também de suas obrigações. Esta falha, este defeito de origem, permeia a sociedade de alto a baixo. (CARVALHO, 1999, p. 285)

Para a reflexão que introduz esta tese, sempre é bom lembrar, que todos somos resultado do que construímos ao longo de nossa história brasileira. O país se constituiu dessa forma; o povo que somos, é resultado, também, de nossa história política brasileira. Isso não impede que se possa transformar, melhorar, tudo que não está bom.

Esta tese parte deste caminho histórico construído pelo nosso povo, em nosso país.

Partindo disso, retomo o conceito desenvolvido por Bourdieu (1979): em que medida o *habitus*, as *tomadas de posição*, as *escolhas* dos educadores assumem uma supremacia na escola, na sala de aula, no pátio, na relação com a comunidade. As opções, as preferências do que é melhor ou daquilo que deve ser realizado, são, assim, definidas pelos educadores. Um questionamento necessário e pouco recorrente na formação inicial dos professores diz respeito às tomadas de posição e do *habitus* vigentes no interior das escolas.

A opção musical, os esportes, os gostos, as escolhas que acabam predominando no interior das escolas refletem práticas sociais que fazem parte do *ethos*, ou, ainda, dos domínios de uma classe diferente daquelas que vivem na periferia. As escolhas de um grupo social, o dos professores, invadem o território de outro, o dos alunos, definindo um único

modo de vida como o correto.

Todos ser humano , independentemente de onde esteja, carrega capital cultural, escolar, corpo e mente, simbolismos, visão de mundo, expectativas, concepções e ideologia. À medida que sai de um local, que é referencial de um mundo social, o professor passa a interagir, a enredar-se com outro local altamente esgaçado pela precarização da vida; é necessário, então, uma política, uma articulação entre esses dois mundos. Esse é o desafio.

Como afirma Bourdieu (1979), o espaço social é construído de modo que os agentes sociais ali distribuídos se coloquem a partir ou de acordo com dois indicadores, que, segundo ele, são os mais eficientes para medir as diferenciações nas sociedades mais desenvolvidas, que são o capital cultural e o capital econômico. Segundo ele, os professores são os que possuem um grande volume de capital cultural, sendo este talvez o seu maior patrimônio.

A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistêmico de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (BOURDIEU 1979, p. 21)

Se o *habitus*, como afirma o autor, é um princípio gerador e unificador que traduz as características de uma classe, de estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas, certamente isso se traduz no cotidiano escolar, ou, ainda, na implementação de políticas educacionais inovadoras e geradoras de mudanças e melhorias na educação das classes desfavorecidas economicamente.

Este talvez seja, hoje, o centro do debate educacional. Não se trata mais de se satisfazer com a transmissão de conteúdos, de lutar pela avaliação que retenha o aluno que não corresponde ao que foi definido por um sistema educacional embasado nas propostas educacionais criadas para outro contexto social, que não o da contemporaneidade; muitas dessas propostas educacionais estão cada vez mais distanciadas do que o aluno necessita para a vida real, cotidiana. Conteúdos e avaliação são importantes, sim; trabalhar esses aspectos é tarefa do educador e da escola, mas não apenas isso. Os bancos escolares continuam distanciados da injustiça social, imunes ao sofrimento de toda a gente; estão preocupados com conteúdos, com qualidade. Mas de que qualidade se está falando? Consolidar a escola para todos não é o nivelar por baixo ou desistir da excelência acadêmica, fundamentalmente, é

garantir uma escola que tenha conteúdo e que construa significados para o futuro dos estudantes.

A escola possui muros que, aparentemente, protegem-na do mundo conturbado do lado de fora. Entretanto, adentra diariamente a escola, o mundo que fica do lado de fora. Não adianta não querer envolver-se com a miséria, com as situações de violência, com a dura realidade do mundo do tráfico, pois são parte da mesma sociedade, do mesmo mundo, do mesmo local em que a escola está inserida. É importante reconhecer isso e construir uma educação alicerçada em ideais confluentes com essa realidade social. Dentro da escola, porém, as dificuldades sociais não produzem sensibilidade para construir um novo *ethos*. É papel da escola também refletir sobre as bases sociais da injustiça brasileira.

A atualidade exige um novo educar. Isso é fundamental no momento em que o mundo se renova em termos de conceitos, paradigmas e visões. É preciso que haja uma atualização nas ações pedagógicas. O mundo mudou; nada mais é como era antes. E a escola? Ela continua como antes, como nos tempos de nossos avós. Atualmente, ouvem-se, nos pátios das escolas, frases dos alunos que dizem o seguinte: “*aquele professor trabalha como nos anos 50*”<sup>5</sup>. A escola da atualidade não pode mais ser a mesma do século passado.

Aqueles que acreditam que é possível mudar a escola devem, primeiro, discutir sobre esse tema; depois pensar em estratégias e caminhos a seguir. A escola é espaço de construção de conhecimento, de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, mas deve ser também espaço de reflexão e aprendizagem sobre cidadania, justiça, democracia, direitos políticos, civis e sociais, pois isso é a vida, a sociedade.

É necessário fazer a pedagogia e a aprendizagem confundirem-se com a vida. A educação deve ser um hábito e, como tal, deve ser cultivada, exercitada, ensinada. Ela não se dá por meios mágicos, principalmente quando nada indica que estudar serve para melhorar a vida, para tornar as pessoas mais felizes, ou para lhes trazer sucesso. Os parâmetros de sucesso, hoje, não se encontram dentro da escola, mas fora. Para se ter sucesso, será que não basta ser ator da Globo, jogador de futebol ou cantor de pagode? Então, estudar por quê?

A educação é, ela própria, uma tarefa difícil, mas não impossível. Para transformar a sociedade, é preciso enfrentar a educação como arte. “A educação dos homens é, no fim, aquela que faz de cada homem um cidadão”. (STRECK, 2004, p.35) No nosso caso, é fazer de cada aluno um cidadão.

---

5 Esta frase capturei de uma aluna que faz estágio em gestão na FaE/UFPEL; seu projeto denomina-se “Alunos que circulam muito”.

Para isso, é imprescindível ter o desejo de ensinar/educabilidade, de sonhar e de transformar, como ensina Paulo Freire.

Os que aceitam a tarefa de transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem de criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pelas leituras de livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não são muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (FREIRE E SHOR 1986, p. 209)

Para superar as dificuldades da atualidade, é necessário enfrentar o desafio de ir além. O professor é alguém que tem muito a contribuir; tem, como função precípua, transmitir esse saber a outros. Entretanto, os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes não podem ficar subordinados à atividade de produção de novos conhecimentos.

Todos têm clareza do conjunto de transformações que vem ocorrendo no mundo nas últimas quatro décadas. A formação docente e a atuação docente não foram modificadas a partir dessa nova realidade, por isso defendo que as capacitações incluam em sua agenda uma formação que reflita sobre o que hoje é o centro das dificuldades escolares.

Este é o cerne da questão da atuação docente: acompanhar as mudanças com propostas educacionais que promovam uma educação inclusiva e, também, transformadora. Propiciar currículos e propostas educacionais que estejam sincronizados com as necessidades dos alunos.

As problemáticas sociais e culturais que impactam as escolas diariamente, exigem uma nova postura profissional do docente. Diante da heterogeneidade de situações educacionais, não é possível continuar com os velhos modelos, e sim formular propostas específicas a partir das diferentes demandas escolares.

A busca por novas propostas, novos aportes teóricos, e mais, tecnologias incorporadoras de possibilidades reais para novas aprendizagens, são estímulos que devem dar novo sentido e, por que não dizer, novas oportunidades aos alunos. Esses desafios são, também, tarefa dos docentes. Entretanto, esta não pode ser tarefa solitária; ela deve ter sua origem em instituições como Ministério da Educação, secretarias municipais e estaduais de educação e universidades que formam os docentes. Propugno que toda essa demanda social,

por que não dizer, problemática atual, a partir desse novo desenho político, social e cultural, tem de fazer parte da formação dos docentes. Sabe-se que as dificuldades que enfrentam os docentes na atualidade não se resolvem universidade. Contudo, tomar em suas mãos seu próprio destino talvez seja uma das alternativas. A universidade é, sim, ponto de partida; é responsável por formar docentes que sejam investigadores, reflexivos, críticos e atualizados, mas, a partir daí, o docente também precisa ter em suas mãos o desafio de ir além.

Proponha, por meio desta tese, uma reflexão que conduza – gestores e professores – à construção de uma visão crítica e reflexiva, uma vez que o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo. A ação do educador deve partir de uma atuação contextualizada, como meio para estabelecer novas formas de intervir na realidade, mas não só isso; também fazer surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas para a construção de aprendizagens e de saberes, pois aprender é atribuir significados ao que se aprende.

*O que ensinar, como ensinar*, para aqueles alunos desprovidos de bens econômicos e de sonhos, são temas raramente discutidos. Conforme afirma Stoer (2002), o educador se sente, na maioria das vezes, no olho do furacão, com as respostas aparentemente tão evidentes. As convicções e dúvidas somam-se tal qual um mosaico. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que cada aspecto da ação coletiva que compõe a vida de uma escola tem ligações com as partes de outras vidas e de uma sociedade. Portanto, o professor não se separa de seu *habitus* ao entrar na escola.

Na sequência, no capítulo I, retomo, a partir de José Murilo de Carvalho, um histórico para contextualizar de onde viemos, quais as nossas origens e também a história que ficou inscrita em nossos cérebros e corpos.

Cabe destacar, que, neste capítulo, rompo com um hábito arraigado no *habitus* acadêmico que consiste na separação entre teoria e empiria. Isso pode ser observado na frequência em que teses e dissertações apresentam-se sob a forma de dois blocos impermeáveis: no primeiro, dedicado à “teoria”, conceitos e modelos analíticos são passados à prova, muitas vezes, de uma forma hermeticamente lacrada à influência do mundo real; no segundo, dados e informações são descritivamente apresentados com pouca ou nenhuma relação sobre o que foi discutido previamente. É possível que isso remonte à longínqua origem do humanismo renascentista, fundada na *ars dictaminis*, cuja ênfase é posta nas virtudes da retórica e da eloquência.

Muitas vezes esquece-se de que a importância de conceitos teóricos não estão no som que eles produzem, ou em seu hermetismo, mas em mostrar ângulos ou em estabelecer relações que não seriam percebidas sem o seu uso. Com base nessa perspectiva epistemológica, é que se estabeleceu a estratégia adotada nesta tese: a de se procurar evitar a disjunção teoria/empíria.

Desta forma, no Capítulo I, apresento uma discussão bibliográfica voltada para uma demarcação da área na qual este estudo se desenvolve, sem, contudo, esgotar as incursões teóricas da tese. Conceitos e teorias foram revisitados ao longo do trabalho, procurando, justamente aproximá-los da “vida como ela é”, ou seja, empregando-os como lentes para enxergar o mundo, mais do que como *ars distaminis*.

No Capítulo II, mostro a metodologia utilizada para a realização da tese e seus diferentes passos, com recursos de cunho qualitativo e quantitativo. Foram utilizadas entrevistas abertas com professores, a partir de um roteiro. Observações aleatórias na sala dos professores, no pátio da escola, na conversa com alunos e professores etc. A coleta de dados ocorreu em cinco escolas das redes Municipal e Estadual de Ensino de Porto Alegre. Para a organização dos dados quantitativos, utilizei dados IDEB, divulgados pelo MEC/INEP, e do IBGE.

No Capítulo III, tenho como objetivo pôr à prova uma hipótese rival em relação àquela que guia o presente estudo. Como, neste trabalho, o argumento central consiste em dar relevo ao papel do professor, a seus valores, às suas preferências e atitudes, internalizadas sob a forma de um *habitus*, foi necessário analisar e dimensionar a influência de fatores contextuais sobre indicadores de desempenho escolar, apresentando e dialogando com dados como demografia social e econômica do ambiente escolar. Para isso, recorri à estatística descritiva e inferencial, examinando a influência de variáveis como renda média, serviços e equipamentos públicos de cada bairro de Porto Alegre, com base nos resultados do IDEB em cada escola.

No Capítulo IV, retomo conceitos e teorias, mas, desta vez, esses dialogam com as falas dos professores. São apresentadas as entrevistas realizadas com os educadores, a partir de cada indagação feita por mim. Passo a passo, descrevo a pergunta que lhes foi feita e as respostas obtidas. Estabeleço, assim, ao longo das respostas, um permanente diálogo com autores que me ofereceram um lastro teórico para tecer a presente tese. Este capítulo procura desvendar as crenças pedagógicas e epistemológicas dos professores.

Por último, apresento a conclusão desta tese, na qual os principais resultados e suas implicações para a educação serão analisados.



## 2. A HISTÓRIA QUE FICOU INSCRITA EM NOSSOS CORPOS E EM NOSSAS MENTES.

### 2.1. Um breve histórico para contextualização.

As últimas três décadas foram marcadas por profundas mudanças sociais e políticas, que alteraram consideravelmente o desenho global: regimes autoritários de várias formas, ditaduras militares, regimes de socialismo de Estado, regimes teocráticos deram lugar a democracias constitucionais liberais. Os contornos internacionais modificaram-se diante do processo acelerado de globalização que se viveu neste recente período: a mudança do paradigma do emprego, a crise dos mercados de trabalho em face dessas alterações mundiais, a internacionalização dos agentes econômicos privados e a privatização dos serviços públicos de infraestrutura impuseram a precarização da vida a significativa parcela da população mundial.

O século XX aprofundou o debate sobre cidadania. Nunca se falou tanto em cidadania, direitos civis, políticos e sociais.<sup>6</sup> Em um primeiro momento, é possível perguntar: o que isso tem a ver com educação, em que momento a educação interage com esses conceitos e qual seu significado para quem está dentro da escola? Ou, ainda, seria a escola responsável por promover o debate, a defesa e a promoção dos direitos civis, políticos e sociais?

Essa reflexão, ainda pouco recorrente dentro das escolas, precisa recuperar e atualizar seu fôlego para que se possa enfrentar muitos dos problemas existentes na educação brasileira. Para introduzir esse debate, é necessário resgatar um pouco da história brasileira por meio de Carvalho (1995). Ele trabalha alguns elementos, que considero centrais, para chegarmos à atualidade.

A herança colonial, segundo o autor, promoveu um lento despertar da cidadania, colocando o Brasil na contramão do que propunha Marshall (1967) : direitos civis, políticos e sociais deveriam ser constituídos pela sociedade, nesta ordem, para que a cidadania fosse consolidada.

---

6 Conceitos desenvolvidos por T.H. MARSHALL, no livro *Cidadania, Classe Social e Status* e Reihard BENDIX, em *Construção Nacional da Cidadania*. Para estes autores, ser cidadão pleno passa, necessariamente, por estes três direitos.

A cidadania é um Status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há um princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação a qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento de matéria-prima do *status* e um aumento do número daqueles a quem é conferido o *status*. A classe social, por outro lado, é um sistema de desigualdade. E esta também, como a cidadania, pode estar baseada num conjunto de ideais, crenças e valores. (MARSHALL, 1967, p. 76)

Para Carvalho (1995), no Brasil, a formação da cidadania teve três obstáculos: a escravidão, a grande propriedade e a falta de afirmação social.

Com os três obstáculos apresentados por Carvalho (1995), pretendo, a seguir, fazer um arrazoado em relação à influência desses três aspectos na formação da sociedade brasileira e, conseqüentemente, para o surgimento dos problemas da educação brasileira.

O primeiro obstáculo destacado pelo autor, a escravidão, fenômeno estabelecido no território como um todo, constituiu-se em um impacto simbólico para a sociedade, sentido ainda nos dias de hoje. A naturalização da escravidão conduziu a uma generalização, por um lado, da propriedade de seres humanos, escravos; qualquer pessoa possuía de três a quatro escravos. Isso produziu um imaginário sobre a escravidão e a cidadania. Para essa observação do autor, acredito ser relevante destacar que isso, ainda hoje, alimenta um sentimento de falta de pertencimento, de falta da ideia de que cada cidadão tem direito de participar e de exigir do governo e dos espaços públicos, como, por exemplo, o da escola, atendimento de qualidade, mais recursos, professores com formação continuada e envolvimento na gestão da escola pública. A naturalização da falta de direitos, produzida na maioria dos cidadãos, gera uma não defesa dos saberes produzida pela sociedade e pelas classes populares. A escola pública de qualidade torna-se algo distanciado da sociedade, predominando o discurso de que escola boa é a particular. O saber não contém em si próprio um valor formativo. Ele é algo que se tem, mas que não é apropriado ou defendido com a energia que precisaria.

O segundo aspecto descrito por Carvalho (1995), o latifúndio, assim como a escravidão, não foi bom antecedente para a formação de futuros cidadãos. A grande propriedade oportunizou o surgimento do fenômeno, chamado coronelismo. O coronel apoia o governo em troca de cargos públicos no município. Para se analisar o coronelismo, precisa-se pensar antes

na estrutura social do Brasil, baseada no latifúndio e na grande família. Poder-se-ia dizer que o latifúndio foi o fator determinante para expansão do coronelismo em território brasileiro; um poder que sempre andou paralelo com o poder oficial.

Segundo Queiroz, o coronelismo tem sido entendido como uma forma específica de poder político brasileiro que floresceu ao longo da Primeira República, porém suas raízes nasceram a partir do Império. Outro autor que trata desse tema, Eul-Soo Pang (1979), afirma que a principal função do coronelismo era a de exercer o poder privado do senhor, que através dos seus mandos e desmandos, comandava um clã, que, na maioria das vezes, tinha como membros um número significativo de familiares, ou toda a sua família. Segundo o autor:

(...) Era frequentemente dono de terras (senhor de engenho ou fazendeiro de gado) o componente dominante da classe dirigente do Brasil agrário; porém membros de outras classes sociais, tais como comerciantes, advogados, médicos, burocratas, professores, industriais e até mesmo padres tinham o posto de coronel da guarda. (PANG, 1979, p. 19-20)

Uma pergunta muito comum nesse contexto era a seguinte: “Quem é você?” Esta era seguida da resposta que se tornou muito famosa: “Sou gente de coronel fulano”. E ser gente de coronel fulano poderia colocar esta pessoa em posição muito acima da de quem perguntava ou poderia trazer-lhe problemas, na medida em que estava sendo definido de que lado ela estava. Cabe salientar que ser gente do coronel significava estar numa posição hierarquicamente inferior, ou seja, nunca no mesmo nível do coronel. A pessoa poderia até ser parente, mas, com certeza, sempre seria alguém dependente, muito mais pobre e desejava de seu apoio.

Quanto maior o poder do coronel maior o grupo de parentela que tinha a seu dispor. O seu domínio podia ser local, regional ou, até mesmo, nacional. Neste último caso, a figura que mais se destacou foi a de Pinheiro Machado. O centro do poder deste coronel era o aspecto político, mas se somavam a este o aspecto econômico, o prestígio, o poder de mando e de definição, por intermédio de que meios fosse. O poder político de um coronel era medido pela quantidade de votos conseguidos por seus cabos eleitorais. O número de eleitores era fundamental para que ele conseguisse um número de votos que expressasse seu poder na região.

Com esse breve histórico, procuro reforçar o segundo aspecto apresentado por Carvalho que contribuiu sensivelmente para a formação de uma sociedade em que o cidadão foi

dobrado, amansado, moldado, enquadrado, ajustado ao seu lugar. O bom cidadão não é o que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita. (CARVALHO, 1998, p.307) Para este cidadão, não estão claros os seus direitos; na verdade, ele nem sabe que tem direitos.

O terceiro aspecto apresentado por Carvalho é o da questão social. Para o autor, o fato de não ficar explícita a obrigação do Estado na Constituição de 1891, ao contrário do que estava estabelecido na Constituição de 1824, obstruiu ainda mais os caminhos da formação da cidadania brasileira. Os cidadãos, com a educação básica, sem dúvida, têm um instrumento que lhes possibilita buscar e utilizar seus direitos.; ela é, universalmente, um dos caminhos que conduz à cidadania, e é o que mais se aproxima da cidadania plena.

Além disso, ficou proibida a intervenção do Estado nas relações de trabalho; o campo da “proteção social” cabia aos coronéis. Estes elementos contribuíram para que o processo de avanço dos direitos políticos, civis e sociais fossem interrompidos, truncados, o que deixou uma herança difícil de ser revertida. Como resultado dessa nossa história, ficaram perdidas muitas construções, principalmente, as que dizem respeito aos direitos sociais, civis e políticos.

## **2.2 A história que foi inscrita em nossos cérebros e em nossos corpos deve ser reconstruída.**

Com essa breve retrospectiva histórica, proponho-me a refletir, a partir da eleição desses três obstáculos descritos por Carvalho, sobre alguns aspectos que na atualidade explicam, normatizam e obstaculizam o desenvolvimento de uma educação mais comprometida com as transformações sociais, ainda tão necessárias para a sociedade.

É preciso debater outros aspectos importantes para essa reflexão: o século XX, mais precisamente a partir do final da década de 1980, é marcado pelo processo de globalização ou, como denomina Chesnais, pela mundialização do capital. Neste momento, configura-se, no mundo, o fim do Welfare State; apresentam-se inovações nas atividades empresariais e, conseqüentemente, uma nova organização para o mundo do trabalho. Com esse novo desenho mundial, os entraves, as perspectivas e os desafios da atualidade precisam tornar-se objeto de estudo para a pesquisa de novas práticas para a escola.

A educação, como não poderia deixar de ser, foi atingida por todas as políticas

resultantes de um modelo econômico dominante no mundo. As décadas de 1980 e de 1990, do século XX, assinalam essas modificações ocorridas mundialmente, bem como as políticas dirigidas à educação nesse novo contexto. Esse modelo de dominação financeira internacional, segundo Stoer (2002), definiu as regras impostas por uma nova ordem econômica inexorável, que excluíram os não competitivos, colocaram em jogo os caminhos na direção de mudanças sociais. Estas mudanças passaram a ter como referência o Estado e o Mercado, os ideais emancipatórios ficaram comprometidos com as consequências desse modelo econômico.

É nesse contexto adverso que, como afirmam Stoer e Magalhães (2002), aprofunda-se o fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre educação. A educação é um campo em disputa, marcado por duas posições majoritárias: uma que defende a Ideologia Democrática; por conseguinte, igualdade de acesso a todos, direto à educação e uma pedagogia emancipatória; outra que expressa e defende uma Ideologia Meritocrática, em que o conhecimento é um instrumento que transforma o sujeito para dar conta da lógica das forças econômicas. O que importa é o conteúdo, é saber mais, é vencer no mercado; ilusão de que a solução passará por mais regulação, por exemplo, por uma forte ligação de uma pedagogia transmissiva e de performance, preconizando uma pedagogia fundada no conhecimento.

No Brasil, é na década de 1990 que se chegou à universalização do ensino fundamental, atingindo quase 100% do atendimento às crianças com idade para frequentar esse nível de ensino. Convive-se, entretanto, com a realidade descrita por Stoer e Magalhães e comentada por Luce e Machado (2002): os alunos que antes não adentravam os espaços restritos da escola pública, com a universalização do atendimento, passaram a conseguir matrículas no ensino fundamental. Com isso, inaugura-se um novo debate, não existente antes dessa universalização. O discurso educacional é maculado por um debate que coloca em contradição dois atores fundamentais da educação brasileira: alunos e professores. De um lado, a herança que ficou inscrita em nossos cérebros com a força da tradição; de outro, alunos que, na maioria das vezes, têm na escola seu único espaço de vivência e de mobilidade social.

Estes alunos são parte desta história. A herança brasileira acabou por consolidar no povo brasileiro um sentimento de não se sentir merecedor do atendimento de suas necessidades, de não ter claro direitos e deveres, de não lutar por direitos básicos. A injustiça social está entranhada na vida da população brasileira e parece produzir um sentimento de indiferença com a dor e o sofrimento dos iguais. Essa realidade, por sua vez, não é diferente no interior da

escola. Diariamente, a dura realidade de injustiça social adentra os espaços escolares. É preciso uma formação inicial e continuada que se comprometa com isso. A escola continua com a mesma organização dos anos de 1950 do século passado. Os alunos de hoje não são mais os mesmos que frequentavam a escola do século passado; hoje, os desafios são diários: violência, drogas, miséria, desemprego. É possível também, destacar questões e interesses de vida, de sociedade, de relações que são outros neste terceiro milênio; logo, a escola deve levar isso em consideração, propondo novas formas de organização de seus espaços, de currículo, de demandas para os alunos, enfim, precisa se tornar um espaço instigante, inusitado e desafiador.

Ribeiro defende o comprometimento da sociedade com as injustiças sociais.

(...) a insensibilidade ao sofrimento dos mais pobres, laboriosamente construída ao longo de cinco séculos, é o caldo de cultura para a corrupção. O desdém pela pobreza nos torna uma sociedade viciada. Como valores éticos poderão vicejar nesse terreno? Daí que só o combate frontal à injustiça social poderá enfrentar a corrupção. Tudo o mais são meras palavras, muitas delas ingênuas, algumas hipócritas. E quem tem condições de travar esse combate? (RIBEIRO, FSP, p. A3)

Os valores éticos poderão vicejar conduzindo à cidadania, a novas possibilidades de aprendizagens e de organização nos espaços restritos das escolas. Isso, porém, exige comprometimento por parte daqueles que formam diariamente crianças e adolescentes.

### **2.3. É preciso reescrever a história.**

Com estas considerações, pretendo introduzir o que propugno: uma importante reflexão para a educação, pois, quando se entra no espaço restrito de uma escola e de uma sala de aula, está-se, mesmo sem ser esta a intenção, conectados com um mundo que talvez não se domine, mas que afeta decisivamente o cotidiano e, conseqüentemente, a ação pedagógica, a vida e o sonho de uma realização profissional.

Todo povo tende a considerar a si mesmo como civilizado e rejeita os outros povos como bárbaros. A contraposição entre nós, civilizados, e os outros bárbaros atravessa toda a história do ocidente. Este juízo, porém, sofre de uma circular reciprocidade: todo povo é bárbaro para o outro (BOBBIO, 2002a. p124).

Segundo o autor, a história tem o sentido que se dá a ela. A educação, neste contexto,

assim como em tantos outros momentos da história, foi permeada por diversas polêmicas.

O professor depara-se com as questões conjunturais impostas pela globalização, mas acaba agindo, ou optando por uma ação que reproduz práticas tradicionais da escola pública, deixando de lado o fato de que o global é determinante e profundamente interligado com o local. As questões sociais são definidoras para a educação na atualidade. Agir como se elas não o afetassem, nem lhe dissessem respeito, não contribuirá para uma educação emancipatória.

A educação é espaço de ratificação de direitos já garantidos em nossa Carta Magna e legislação vigente. A escola, como espaço social, pode assegurar esses direitos. As questões sociais são parte da crise que vive nossa sociedade diante de tanta miséria, fome, exclusão, desemprego e violência. E, quando se defendem estas questões como parte fundamental dos conteúdos a serem trabalhados, há, sim, a luta por uma escola inclusiva, com parâmetros educacionais ancorados na construção da cidadania.

Pensar a educação como direito público de acesso à escola pública como um dos direitos constitutivos para a formação do cidadão é pensar também nas estratégias que busquem dar conta de um programa que inclua alunos desprovidos de uma cultura escolar ao chegar nesta instituição. (BOTO, 2005, p. 777)

Para enfrentar isso, é necessário que se pensem, também, em saídas estratégicas para o ensino, fundamentado nas questões que são centrais para um avanço educacional; caso contrário, como afirma Bobbio (2004), será perda de tempo. Se a educação não leva em consideração a realidade e busca unicamente a meritocracia, com padrões culturais pré-definidos, continuarão se perpetuando erros educacionais cometidos até então.

Na tentativa de tornar mais clara esta tese, apresento o seguinte quadro:

Quadro I – Significados de Inclusão/exclusão escolar.

<b>INCLUSÃO</b>	<b>EXCLUSÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecimento como processo humano, histórico, incessante de busca de compreensão, de organização e de</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Educação separada da vida concreta dos alunos.</li></ul>

transformação.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação, criatividade, espírito inovador, senso crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negação a constituição de novos espaços.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação atrelada ao desejo de saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mera transmissão de conhecimento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso universalizado à escola pública de educação básica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defasagem escolar, entre elas, idade/escolaridade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias para recuperar as defasagens.</li> <li>• Agrupamentos diferenciados dentro da escola.</li> <li>• Encontros entre os parceiros de disciplinas, séries, ciclos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comprometimento com o planejamento escolar: Plano de Ensino, PP – Projeto Pedagógico.</li> <li>• Trabalho segmentado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso a um padrão cultural historicamente sistematizado pela humanidade, mas também com respeito à cultura e aos saberes populares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrão cultural altamente elevado (meritocrático) a partir de um modelo pré-definido; este é imposto aos alunos com defasagem.</li> <li>• Falta de estratégias de nivelamento/ inserção no mundo letrado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias para universalizar e tornar obrigatória a educação básica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono da escola durante os primeiros anos da Educação Básica.</li> </ul>

Quadro elaborado pela autora.

Os temas que reproduzem a exclusão e que, na maioria das vezes, não são considerados temáticas educacionais, mesmo sem os educadores desejarem, rompem as barreiras da mera transmissão de conhecimentos e ocupam o espaço da escola, iniciando, assim, um processo de desestruturação. A gestão da escola que frequentemente pretende trabalhar apenas com os “ditos” assuntos educacionais não sabe e não pretende encarar esses dilemas. Os discursos em



defesa de uma educação de qualidade excluem as estratégias de recuperação de defasagem escolar, de falta de capital escolar e cultural da maioria dos alunos – filhos da precarização da vida.

O modelo educacional, geralmente, trabalha com categorias estanques e percebe a educação a partir de um modelo ideal de aluno e de sociedade. No imaginário, os educadores continuam lidando com parâmetros já construídos de como deve ser uma escola. Assim, negam a situação social dos alunos, desconhecem-na, na maioria das vezes, e nisso tudo reside a falta de uma perspectiva realmente transformadora. Consequentemente, a permanência de uma sensação de fracasso apodera-se dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade e estes transformam o *savoir-faire* educacional em uma atividade exaustiva, desestimulante e pouco ou nada produtiva. É preciso resgatar o papel heurístico da educação.

Ao trabalhar com modelos prontos, inalteráveis, imutáveis, os educadores desvencilham-se da possibilidade concreta de construir novas alternativas para uma educação realmente transformadora.

A ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. De fato aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões (MORIN, 2002, p.138).

Esta perspectiva precisa interagir com o mundo ainda restrito da escola. Não há uma única forma de construir a aprendizagem, porque cada aluno é uma pessoa diferente, com singularidades que, por sua vez, produz outras singularidades e estas precisam ser respeitadas. O processo educacional, que envolve a escola e todos os seus atores, desconhece, muitas vezes, que trabalha com pessoas submetidas a contradições das mais diversas. Enfrentar a complexidade, ou melhor, ambicionar a complexidade vai possibilitar que se perceba todo um conjunto de estratégias e de saídas para a construção de uma educação de qualidade. Assim como não existe um modelo único, não existe uma verdade absoluta, e é justamente isso que nos possibilita crescer e construir novas alternativas, mas, para isso, é preciso estar aberto à complexidade, ao conflito e, a partir daí, construir novos caminhos.

Um diálogo necessário de se fazer com o conjunto dos educadores é o de que a escola que se tem talvez seja, justamente, esta que, em princípio, os educadores não desejam. É

fundamental encarar que a escola ideal não existe, que é preciso encontrar saídas, que muitas vezes estão localizadas a partir do conflito. Como construir uma educação de qualidade se ao lado do belo prédio da escola localiza-se uma vila, fruto de uma invasão clandestina e que trouxe com seus moradores toda uma gama de contradições que a escola não estava preparada para enfrentar, mas com as quais terá de lidar, pois este será seu novo cotidiano?

Instalam-se ao lado da escola a miséria, a violência, a tristeza e a desesperança; estes serão os temas que farão parte do trabalho mesmo que seus educadores neguem isso. A partir daí, a gestão da escola necessitará não só do ler e do escrever, de disciplinas, mas de conteúdos que deem sentido à vida das pessoas. A aprendizagem a ser constituída tem de servir como estímulo, como subsídio ao sonho e à utopia. O caos aparente pode ser, justamente, a saída para a construção de um processo transformador para a vida dos estudantes e professores e também para a comunidade. Entendo que este debate precisa ser aprofundado. Tem-se hoje, de um lado, o Neoliberalismo,<sup>7</sup> que demoniza os professores; de outro, o corporativismo, que os vitimiza. Os docentes das redes estadual e municipal possuem sindicatos fortes, que trabalham em sua defesa. Quem defende os filhos dos trabalhadores, dos desempregados? O processo de construção do conhecimento se dá no momento em que se percebe o outro, em que se enfrentam as dificuldades e a desesperança.

A escola precisa ser entendida como espaço de dúvidas, temores, fracassos, que reproduzem um mundo real, permeado por essas contradições. Nela estão pessoas que não são desprovidas de sentimentos. Portanto, a escola representa um mundo povoado pela diversidade que nela está inserida. Todavia, ao lado de tudo isso, caminham juntos o sucesso, a aprendizagem, o conhecimento, a vida, o sonho e a utopia. O que ainda é preciso trabalhar com os educadores é que o inusitado nasce das incertezas, das dúvidas, da confusão, ou seja, deste aparente descaminho é que pode nascer o novo. Do elemento da desordem é que pode emergir o caminho inovador e criador. Um saber social em transformação pressupõe uma sociedade em transformação, onde se possam construir alternativas. A complexidade deveria multiplicar possibilidades, tornando-se fator de superação.

Sendo a práxis educativa libertadora uma ação conscientemente comprometida com

---

7 Durante a década de 1990 o discurso dominante e disseminado pelo Neoliberalismo, afirmava que o Estado estava sobrecarregado, que este precisava se desonerar de uma folha de pagamento que impedia o avanço do Estado Brasileiro. Neste período, os funcionários públicos foram demonizados. Os professores, também, passaram por um processo de desgaste e de demonização. Sob a égide do Estado Mínimo, Bresser Pereira, então Ministro do Planejamento, liderou no Brasil a reforma do Estado.

uma opção político-pedagógica progressista, sua assunção, tanto no enfrentamento das dificuldades que lhe são inerentes, quanto do prazer da autoria das superações historicamente possíveis, não ocorre ao acaso nem por imposição, mas está relacionada a uma identidade profissional de caráter progressista. A conscientização, enquanto princípio metodológico que orienta a organização das ações de formação, necessita levar em conta também essa complexidade do processo em que se constitui o modo de ser e exercer a atividade profissional da docência, a fim de que se possam vislumbrar desdobramentos práticos capazes de desafiar o envolvimento dos educadores ao envolvimento pessoal/profissional com a reinvenção democrática da escola. (FREITAS, 2001, p. 168)

O desafio consiste em persuadir os educadores a comprometerem-se com uma educação transformadora, no momento em que as dificuldades são exacerbadas e que a vida das pessoas está permeada por profundas dificuldades de várias origens: financeira, profissional, cultural, social, ética, entre outras.

A educação é, sim, exemplo de tradição, porém esta tradição não pode significar somente algo que está gravado nas mentes, ou seja, que existe de uma única forma, secular, como apreensão de conhecimento. Antes de tudo, é necessário incluir o conhecimento, a aprendizagem como algo vivo, mutável e com possibilidades concretas diante de situações como as destacadas no parágrafo anterior. A tradição na educação pode e deve ser concebida como algo vivo, como uma memória que alimenta o presente, como algo que foi construído no passado, que estoca experiências, guarda saberes, informações que devem contribuir para que, no presente, possam reduzir a falta de perspectiva.

Os problemas recorrentes da educação podem se transformar em uma nova ordem, em um novo desafio. Deve-se caminhar na direção do inusitado, de um processo heurístico. Para isso, é imprescindível persuadir e desafiar os educadores. O fato de se entender a educação a partir de modelos prontos é justamente o que impede a transformação social do conhecimento. A educação, enquanto tradição, precisa se distanciar da simples continuidade de algo dado, precisa buscar na tradição a possibilidade de engendrar as mudanças necessárias para uma educação qualificada. Uso a expressão tradição para recuperar os ensinamentos recebidos nos séculos passados; não se pode, entretanto, permanecer emaranhado em suas teias.

Um debate necessário e recorrente é o de repensar o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. Este tema leva a pensar sobre o lugar do ensinar no dia a dia da escola, sobre dificuldades, inseguranças, medos e solidão dessa tarefa que é esquecida na maioria das vezes. Mesmo educadores comprometidos com a transformação, com uma nova forma de

ensinar e de aprender, mesmos estes, inquietam-se diante de uma tarefa tão antiga, tão nova, tão desafiadora. Quando se fala em ensinar, não se está falando apenas em ensinar conhecimentos, transferência do que eu sei para o outro, mas, fundamentalmente, em pensar sobre a vida, sobre a realidade, sobre como enfrentá-la e melhorá-la para todos.

Entretanto, além disso, existem os conteúdos, os conhecimentos a serem trabalhados. Qualquer educador hesitaria diante de uma tarefa tão grandiosa como essa. Apesar disso, é desta escola que se está falando. Uma escola com seres sonhadores, esperançosos, rebeldes, inquietos, medrosos, infelizes, porém sedentos por agarrar em suas mãos possibilidades de construir algo importante em suas vidas. Ninguém sonha com a derrota, mas com possibilidades.

Ensinar significa pensar nos desafios que se tem diante de um mundo que não se quer e em como enfrentar diariamente uma escola que, infelizmente, importa a violência de fora dos seus muros, a gravidez na adolescência, a questão das drogas e do desemprego, e tantos outros problemas.

#### **2.4. A constituição de políticas públicas educacionais.**

O processo de constituição das *policies*<sup>8</sup> não segue uma lógica linear; ele é, na maioria das vezes, resultado de conflitos de interesses e de valores diferenciados entre os membros da sociedade. Essas demandas se encontram potencializadas pela falta ou omissão do Estado e das Políticas Públicas.

A política pública busca atender às demandas, às necessidades e às dificuldades expressas. A partir disso, procura, com um conjunto de procedimentos, alcançar a solução dos problemas e dos conflitos em torno dos atores e dos bens públicos. As políticas públicas (*policies*), por sua vez, seriam o resultado da própria atividade política na alocação de recursos e na provisão das demandas; logo, não seria demais mencionar que as políticas públicas são públicas, têm e devem ter a sua origem no Estado, ente responsável pela solução dos problemas educacionais em curso. Todavia, por vezes, não conseguem alcançar questões relevantes para superação de problemas, como, por exemplo, a da formação de professores no Brasil.

---

8 Este conceito foi desenvolvido nesta tese a partir das seguintes leituras: Maria das Graças Rua, Stoer e Magalhães.

O processo educacional, resultado social, político, econômico e pedagógico de uma sociedade, por certo, exige políticas públicas comprometidas com práticas educativas diferenciadas. Gestar a educação pública hoje é, também, entender o momento histórico e as exigências de sua população. Os problemas atuais da educação brasileira, os baixos índices educacionais não são uma fatalidade, expressam uma realidade, mas também apresentam desafios para a busca de novas formas de pensar políticas públicas.

Os principais desafios para a gestão das políticas públicas educacionais envolvem buscar permanente investimento em aportes financeiros, pensar na formação inicial e continuada de professores bem como no que pode ser definidor de qualificação e aprimoramento da educação da sua população. A formação continuada, tanto quanto a formação inicial, representa, também, relevante investimento e esta exigência deve resultar em soluções para demandas que nem sempre se materializam, que seguem pouco abordadas ou subsumidas em uma realidade educacional deficitária.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (IMBERNÓN, 2009, p.35.)

Esse debate está ausente do cenário das políticas públicas; é preciso recolocá-lo na agenda educacional.

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular, do neotecnocentrismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista etc. (IMBERNÓN, 2009, p.37.)

Acredito que as questões descritas pelo autor, dentre outras, que são o cerne da educação, acabam sempre relegadas a um segundo plano na elaboração das políticas públicas educacionais. Seguidamente surge há a seguinte indagação: como que passam décadas e não se resolvem problemas pontuais na educação brasileira? Discutir políticas públicas,

contextualizá-las, mais do que isso, atualizá-las faz-se necessário justamente para superar dificuldades existentes no cenário educacional brasileiro. A importância de fazer, bem como de localizar as políticas públicas em um cenário tão adverso, reside no fato de estarem sempre relegados a um segundo plano na elaboração das políticas públicas educacionais. Como essas questões, de uma forma geral, parecem ser detalhes, acabam não sendo colocadas como pontos fundamentais para algumas dessas políticas públicas educacionais e, finalmente, compondo as *policies*.

Atualmente existe uma política pública em andamento, que busca suprir essa lacuna de formação inicial e continuada dos professores O Compromisso Todos Pela Educação<sup>9</sup> originou-se da necessidade de capacitar os professores. O PAR/PDE – Plano de Ações Articuladas tem sua origem a partir de um polêmico debate acerca do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. De um lado, estão os que se colocam contra e, de outro, os defensores do índice de avaliação dos resultados educacionais. Um dos argumentos dos contrários à utilização do índice diz respeito à sua incompletude, pois não leva em consideração salário dos professores, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, dentre muitas outras questões pertinentes à educação. Por outro lado, os que defendem sua utilização, acabam por assentar nele a única estratégia de saída para a educação brasileira. De qualquer forma, a posição com a qual pretendo dialogar nesta tese diz respeito à necessidade premente de um índice que possa aferir obstáculos que impedem o avanço para uma educação com qualidade. Se o IDEB não é um índice capaz de representar o cenário real da educação brasileira, ele é um imperioso mecanismo no momento atual, pois também não se pode abrir mão de instrumentos de aferição educacional, ainda que não representem o todo da educação brasileira.

Em recente acompanhamento à elaboração e ao monitoramento das ações do PAR – Plano de Ações Articuladas –, em um município do RS, realizou-se um prolongado e acalorado debate sobre o fazer pedagógico dos professores. Ao longo do debate, gestores, professores, supervisores foram trazendo exemplos relacionados ao cotidiano da sala de aula: dificuldades para o professor entrar em sala de aula e iniciar seu ofício, a indisciplina, o fato de os alunos nunca terem o material, apesar de o receberem do MEC, ou da escola, e assim

---

9 A partir do Compromisso Todos pela Educação que deu origem a política pública educacional PAR-PDE, trabalhei como Consultora do MEC, de 2007 a 2009, em apoio à elaboração de diagnóstico da situação educacional, planejamento de ações para 4 anos, de 20 municípios das regiões Norte, Sul, Noroeste, Serra e Litoral do RS.

por diante.

Com a iniciativa do MEC de utilizar o IDEB como mecanismo que desafiasse e impulsionasse os municípios para o estabelecimento de um diagnóstico da situação educacional, as Secretarias Municipais de Educação e suas redes de ensino foram obrigadas a fazerem uma parada; tiveram de voltar o olhar para dentro de suas redes, criando, assim, ações e subações que visavam a atingir e a reverter todas as dificuldades priorizadas pelo MEC. Essas ações deveriam expressar a proposição de resolução das temáticas envolvendo quatro eixos de ações: gestão educacional, formação de professores e funcionários, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura.

O IDEB foi criado em 2005 pelo Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de medir a qualidade da educação. Esse mecanismo de aferição do aproveitamento escolar reúne dados coletados a partir da Prova Brasil e dos índices de aprovação apresentados anualmente pelas escolas. Esse índice foi elaborado como uma referência para que atores educacionais e sociedade tivessem claras as dificuldades e as possibilidades de cada escola ou de cada município. O IDEB segue uma escala que vai de zero a dez. A meta para o Brasil é que se chegue a 2022 com o índice de 6,0.

O grande desafio do baixo IDEB é o de mapear problemas recorrentes e cotidianos de salas de aulas das escolas das redes de ensino, que produzem esses resultados deficitários. Como não são mapeados, as políticas públicas acabam por não alcançá-los e, assim, transformam-se em problemas eternos. *Politics e policies* comprometidas com a transformação de uma realidade educacional secular são hoje verdadeiros desafios para a sociedade como um todo.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu com a adesão ao Compromisso Todos pela Educação e com a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O IDEB, muito mais que um mero índice, serviu e serve como diretriz, anunciando aos municípios que se encontram com menor ou maior dificuldade, um alerta. A partir daí, foi desencadeado pelo MEC um processo de assessoria aos municípios com maiores dificuldades operacionais ou financeiras. Essas dificuldades dizem respeito, sobretudo, ao aprendizado, à formação dos docentes e à escola, que deve ter condições de oferecer uma estrutura digna aos alunos.

A consultoria oferecida pelo MEC propôs um auxílio no sentido de organizar um mapeamento, um diagnóstico e ações que o município deveria desencadear para reverter a situação educacional que o levou a um baixo IDEB.

A formação inicial e continuada de professores, proposta pelo MEC dentro das ações do PAR, obviamente, busca a solução dos problemas de baixo IDEB. Entretanto, pensar a formação inicial e continuada de forma generalizada, ainda que, teoricamente, busque-se a solução de problemas cotidianos na escola, acaba, também, por não produzir políticas específicas para esses velhos problemas, que, como afirmou uma professora entrevistada, *“são questões tão óbvias, mas que devem ser abordadas nas formações.”*

Para contribuir com essa reflexão, é importante recorrer a um estudo realizado pelo sociólogo francês Dubet (1997), em que ele relata que a sua primeira surpresa enquanto professor foi a de deparar-se, no cotidiano da sala de aula, com a fala dos seus colegas, que afirmavam que os alunos não estavam naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno, que a situação escolar era enfadonha para eles; eram hostis e resistentes ao professor. A segunda surpresa referida pelo autor dizia respeito à permanente tarefa de ocupar os alunos: *“É extremamente cansativo dar aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar..(DUBET, 1997, p.223 )* Esta afirmação, apesar de ser dita por professores franceses, vai ao encontro dos relatos dos professores das redes de ensino aqui do RS.

*“Por exemplo, quando a gente fala peguem seus cadernos”, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. “Aprendi que, para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para botar ordem, para dar orientações. (DUBET, 1997, p.223)*

O autor descreve que, para conseguir dar aula, teve de dar um golpe de Estado. Durante uma semana, Dubet (1997) estabeleceu o terror em sala de aula, puniu e ameaçou. Isso, ao contrário do que se poderia esperar, facilitou sua vida, mostrando que a crise vivida em sala de aula deu aos alunos uma sensação de segurança e de que o professor se interessava por eles. As relações se tornaram bem mais afetuosas. A relação era uma mistura de afeto, disciplina e muita rigidez.

Segundo o autor, a relação escolar é desregulada. Todos os dias é necessário reconstruir a relação, a rotina, ameaçar, recompensar, interessá-los; é preciso lembrar as regras



do jogo. Na escola não há rotina, pois esta nunca se consolida. Isso, entretanto, é muito cansativo.

Outro aspecto descrito é o do descompasso entre a informação que os alunos recebem e o que eles já têm acumulado em termos de informação. Disso decorre uma tarefa muito maior, pois alguns professores fingem que dão aula e os alunos fingem ouvir. “De fato, no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de serem alunos.”(DUBET, 1997, p. 225). Apesar da distância que separa as duas realidades, o debate realizado aqui e o trabalho apresentado por Dubet (1997) expõem as duas faces de uma mesma moeda.

Sobre os programas escolares, o autor descreve que são feitos para alunos que não existem; são feitos para alunos extremamente inteligentes, filhos de professores e para turmas que trabalham incessantemente. É preciso rever os programas e ambições de modo que os alunos, na largada, não sejam colocados em situação de fracasso.

Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles aprendam. (...) Precisamos ter tempo para ter certeza de que eles as conheçam, pois o que os faz progredir é ter superado as dificuldades. Porém, ao invés disso, ensinam-se cada vez mais coisas sem nunca ter o tempo de verificar se são assimiladas ( DUBET, 1997, p. 227).

O autor afirma que existem coisas para serem feitas na escola no sentido de tornarem as relações menos tensas, pois, a partir do momento em que as dificuldades do sistema – administrativo, pedagógico e político – não são enfrentados, os problemas individuais tendem a avolumar-se e a preponderar.

É imprescindível resgatar na escola a adolescência, as regras de vida em grupo; é importante que o mundo da escola seja um mundo da *cidadania escolar*. É preciso que a escola seja socializadora, como função precípua, pois ela é socializadora até quando ela não funciona. Uma reflexão necessária é a de detalhar o que faz emperrar o sistema educacional. Entendo, também, que são problemas históricos, que ficam camuflados sob problemas maiores, expressos por meio dos índices de escolarização. Escolarizar a população é fundamental para constituir, em nosso país, um lastro escolar, de capital escolar, que sirva como uma sólida estrutura para as futuras gerações educacionais. Para que isso aconteça, é necessário que nosso país, definitivamente, avance em relação a um acúmulo teórico e

cultural. Não é o que tem acontecido, conforme os dados que serão apresentados logo a seguir.

Através dos gestores educacionais, o debate expressa problemas reais, definidores de um cenário nem sempre positivo: dilemas recorrentes de nossa sociedade que são resultado de uma construção histórica. Portanto, as *politics* devem levar em consideração a história, a contradição, os conflitos, e, fundamentalmente, os sujeitos políticos que produziram esses resultados, devem levar em consideração as demandas, as opiniões, buscando superar resultados que não expressam uma educação viva, com espaços escolares democráticos e de práticas coletivas. Educadores comprometidos com ações transformadoras na educação brasileira devem almejar soluções para problemas concretos de qualificação da ação pedagógica e de cidadania para os alunos.

Índices expressam, sim, dados do cenário estudado, pesquisado. Sendo assim, o IDEB não pode ser desconsiderado. Ele, certamente, não tem como expressar concepções, o modelo de sociedade escolhido, a predominância de conhecimentos e de cultura pela qual houve opção, por isso é necessário ir além, detalhar o que esses índices não estão conseguindo expressar.

A dimensão pública das *politics e das policies* devem expressar a superação histórica de demandas que, como afirma Rua, acabam por se tornar de três tipos: *novas, recorrentes e reprimidas*. Os resultados obtidos atualmente no campo educacional, muito mais que representarem problemas históricos, expressam a falta de estratégia de superação para problemas que, efetivamente, não são novos, mas que exigem novas soluções, por resultarem, como afirma a autora, “do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas” (RUA,1998, p.2) . Ela diz, ainda, que eles expressam problemas não resolvidos, ou mal resolvidos e que estão sempre voltando à agenda governamental, constituídos por estados de coisas ou de não decisões.

As políticas públicas educacionais devem levar em consideração as transformações que vão, aos poucos ou em rápida escala, acontecendo na sociedade. A universalização da Educação Básica no Brasil acabou por produzir um fenômeno que é novo, que os professores também expressam em suas falas, mas que não tem o alcance das políticas públicas. Se, por um lado, a universalização do Ensino Fundamental garantiu um avanço histórico na década de 1990, por outro, trouxe para a escola uma população que, também, historicamente, ficou à margem do ensino formal. São novos atores, com novos problemas, de origem social com

problemas sociais muitas vezes graves. Na escola, entretanto, continua-se trabalhando com os velhos conceitos. O conceito de família ainda é o da família nucleada; todavia, na prática, a família é outra, a família mudou, a sociedade como um todo mudou.

Trata-se de reconhecer e comemorar um avanço que continua sendo buscado para a educação brasileira. Almeja-se, por meio da obrigatoriedade do atendimento da “árvore educacional”, como afirma Cury, contemplar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar tudo que daí decorre.

Dos três níveis, o único que produziu um avanço concreto no Brasil, nas últimas décadas, foi o ensino fundamental, mas ainda continua com insignificante avanço educacional que se expressa em baixos índices.

O período pós-ditadura desencadeou um conjunto de reivindicações que mobilizaram educadores e sociedade na busca por avanços educacionais. Entre estes, destaca-se a LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. A LDB, apesar de não preconizar resultados que os educadores buscavam, inaugurou, na legislação educacional, significativos avanços. Se for levado em consideração o ano de 1985, período da abertura democrática no Brasil até a aprovação da LDB, em 1996, caminhou-se por uma década. Foram dez anos em busca desses avanços. As três últimas décadas representaram poucos avanços no que diz respeito à obrigatoriedade para toda a Educação Básica.

“O Art. 32 e incisos da LDB referem-se ao ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade; destacam o objetivo da formação básica do cidadão e o comprometimento da sociedade nesse processo.

Diz o artigo 32 da LDB:

O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Estes princípios, voltados para a Educação Básica como um todo, enfrentam hoje sérios desafios, pois a própria universalização do ensino fundamental coloca em xeque o seu

aprofundamento.

A CF e a LDB preconizam valores e escolhas que envolvem o Estado, a sociedade como um todo e os gestores educacionais no processo de escolarização de crianças e adolescentes em idade escolar. Contribuí, para esse debate, o artigo 27 da LDB, que é claro no que diz respeito aos estudos de interesse social, direitos e deveres.

**Art. 27º.** Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I** - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II** - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III** - orientação para o trabalho;
- IV** - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

A universalização da educação, tão esperada e desejada pelos educadores, acabou por produzir um fenômeno inusitado e concreto, com o qual não se lidava nas décadas de 1960, 1970 e, mesmo em 1980, e que aconteceu concretamente em meados dos anos de 1990. A universalização trouxe para dentro da escola alunos que antes não chegavam a frequentar a educação básica. Isso se deve a vários fatores: pela própria obrigatoriedade da FICAI – Ficha de Acompanhamento de Alunos infrequentes –, pelos movimentos realizados pelas escolas junto ao Conselho Tutelar e Ministério Público e, finalmente, pelo fim da escolha de ir ou não à escola. Frequentar a escola tornou-se obrigatório.

Esse avanço inusitado, promovido pelo advento da universalização, trouxe, em sua esteira, fenômenos novos, pois, ao mesmo tempo em que se instaurava na educação brasileira a obrigatoriedade de frequentar a escola, o mundo e a sociedade brasileira enfrentavam a crise do neoliberalismo e uma nova configuração na ordem mundial. A partir disso, as famílias enfrentaram o desemprego e dificuldades de variadas ordens; o próprio conceito de família foi mudando. Hoje um debate recorrente entre os professores é o da questão da ausência da família na educação dos alunos que frequentam o ensino fundamental; para além disso, a falta de limites, de regras, de valores etc.

Uma política avançada de inclusão e ampliação de acesso e permanência na escola trouxe para a escola outros dilemas. Dentre estes, destaca-se a própria falta de preparo dos professores para lidar com questões que saem do campo social e adentram o campo

educacional. Os problemas sociais que parecem óbvios para a sociedade não se coadunam com as formas tradicionais e seculares de ensinar e exercitar o ofício de ser professor. Defendo que questões simples do dia a dia educacional façam parte das políticas públicas educacionais visando a reverter os baixos índices. Entretanto, eles continuam obstaculizando a educação, pois não são visíveis a essas políticas.

No debate com os professores, ficam muito evidentes questões que certamente não aparecem nos índices que aferem resultados educacionais. Ao ouvir os professores em relação ao conjunto de questões, como as de não conseguirem fazer os alunos ficarem quietos para finalmente começarem suas aulas, ou de não conseguirem propor ações óbvias como entrar em aula sem chutes e empurrões, percebe-se o quanto se está distante da resolução de tais problemas, ou ainda, de como estimulá-los para a aprendizagem, visto que educar é, também, apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade apesar de nem sempre serem atrativos.

Todas essas falas vão ao encontro do que afirma Rua: trazem para dentro das políticas questões que nem sempre são enfrentadas ou levadas em consideração.

Sendo assim, a política pública educacional acaba por se transformar também em um ambiente de *Não decisão*. A educação brasileira e as políticas públicas encontram-se pressionadas por várias frentes – em parte pela ausência histórica de políticas públicas – apresentam muitas demandas, muitas necessidades para aprimorar e desvelar esta realidade educacional.

Não decisão não quer dizer ausência de decisão sobre questão incluída na agenda. Não decisão significa que determinadas temáticas que representam fortes ameaças a determinados interesses ou que contrariem os valores culturalmente estabelecidos em uma sociedade encontram obstáculos de variada intensidade para sua transformação de estado de coisas em problema político e, portanto, para sua inclusão na agenda governamental. (RUA, 1998, p. 05)

As mudanças ensejadas dizem respeito àquelas questões que se situam dentro de um quadro teórico mais detalhado, visando a uma tomada de decisão com objetivo imediato, respondendo harmoniosamente às necessidades das redes de ensino. Para isso acontecer, Stoer

e Magalhães, afirmam que:

Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas táticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores (...) Gerir a mudança implica a assunção de um *topos* de decisão mais reflexivo do que o anterior, (...) dado que (...) a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. (STOER, MAGALHÃES, 2005, p. 25)

A reflexão dos autores faz com que se pense que as políticas devem buscar singularidades; não se pode, pois, tratá-las todas da mesma forma. O dispositivo usado por eles para mapear as políticas em educação fundamenta-se nessa ideia. Separar a implementação de uma política de sua elaboração, segundo esses autores, não só deforma essa política como conduz a uma falta de compreensão do papel que o Estado deve assumir.

Destaco, nesta contribuição de Stoer e Magalhães (2005), um aspecto genuíno deste trabalho, mas pouco disseminado, não só nas *politics*, mas, sobretudo, em relação a três dimensões do mundo educacional, e muito pouco pensado, que é o seguinte: “*quem é ensinado*”, “*o que é ensinado*”, “*quem é ensinado sobre o quê*”.

Como afirmado anteriormente, pouco se tem trabalhado sobre esses aspectos – para quem se dirige a política educativa, o que é ensinado para o público que recebe no cotidiano essa política, quem é o público que recebe estas políticas. Considero extremamente pertinentes tais indagações, mas pouco pensadas pelos elaboradores e decisores de *politics* e *policies*. São pequenas questões que se tornam, no interior da escola, no cotidiano, determinantes para os bons resultados das políticas públicas educacionais. Deveriam ser levadas em consideração não só na escola, mas nas formações inicial e continuada.

A escolarização, importante instrumento para escapar *às origens sociais e familiares*, na análise de Stoer e Magalhães (2005), vai percorrendo os caminhos históricos do lugar que o conhecimento ocupou ao longo da evolução da humanidade. O debate enfatizado diz respeito à articulação entre conhecimento e competência; na atualidade, as competências

afastam o conhecimento de sua matriz moderna, que é o de formação do indivíduo.

O final deste capítulo não encerra o tratamento teórico empregado na tese. Ao longo do trabalho, procuro articular o *habitus* como um instrumento conceitual, que utilizo com o objetivo de articular uma trajetória histórica, social e individual. Somos resultado de um sistema engendrado no passado, na história de um país do qual somos parte e resultado, com relações dinâmicas, e, nas trocas, preponderam as posições individuais e subjetivas. Sobremaneira as trocas entre os mundos, objetivos e subjetivos determinam ações do mundo presente, da vida diária.

Ao longo dos demais capítulos, procurar-se-á articular a análise dos dados e informações empíricos com conceitos e abordagens teóricos que possam ser úteis para identificar ângulos e relações existentes no objeto em estudo.

### 3. METODOLOGIA

A presente tese tem por objetivo analisar em que medida o *habitus* define um modelo de atuação docente. Parto do pressuposto que, à medida que as mudanças que visam um aperfeiçoamento individual dos alunos, uma construção de saberes fundamentais para suas vidas choca-se com as resistências que têm sua origem em uma visão de mundo, visão do que é a educação – meritocracia pela meritocracia – muito pela origem social e visão de mundo dos professores.

(...) a identidade profissional dos professores viverá sempre dilacerada e fragilizada enquanto estes não assumirem os seus “novos” alunos como sendo “seus” alunos através da reinvenção da relação pedagógica no âmbito da comunidade (MAGALHÃES E STOER, 2002, p. 93 -94).

As conexões entre as posições no espaço social e as escolhas, práticas e gostos dos *agentes* são resolvidas por meio da noção de *habitus* que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (BOURDIEU, 1996, p. 19). Em contraste com a premissa da ação racional, os indivíduos não se comportam como sujeitos agindo em um vácuo de constrangimentos sociais. As condições de sua existência neles se internalizam, por meio de disposições duráveis, não reflexivas, quase corpóreas, que irão constituir a base para a geração de práticas e estilos de vida, sem que eles, necessariamente, saibam ou precisem saber o que estão fazendo. Como explica Bourdieu, “O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)” (BOURDIEU, 1996, p.23). O autor reafirma, assim, um nexos entre posições e *habitus*:

a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo (BOURDIEU, 1996, p.21).



Sua identidade, que prudentemente recorda Bourdieu, não é automática, mas constitui uma *potencialidade objetiva*, virtualidade que pode ser convertida em ação coletiva por efeito de *mobilização*, por meio de *lutas de classificação* em torno de visões do mundo social.

Em contraste, a distância no espaço social reduz a probabilidade para a construção de uma identidade comum: “se sou um líder político e proponho constituir um grande partido, agrupando ao mesmo tempo empresários e operários, tenho pouca possibilidade de sucesso, já que eles estão muito distantes no espaço social” (BOURDIEU, 1996, p. 25). Mais enfático, Bourdieu (1989 p. 36) sentencia que uma eventual identidade entre ocupantes de posições sociais tão distantes poderia ser apenas “superficial e provisório”. A construção de significados não se processa em um vazio social (BOURDIEU, 1996, p. 27). Para fazer sentido, as representações oferecidas como identidade aos agentes devem refletir as condições de sua existência, definidas pelas coordenadas de sua localização no espaço social. É certo que esta existência não constitui um dado *a priori*, possuindo uma expressão virtual, espaço pontilhado que deve ser efetivado por meio das lutas de classificação e mobilização. Por outro lado, pode ter razão em sua crítica, pois outro autor, Alexander, afirma que “for Bourdieu, however, socialization does not transmit values that are in tension with life-as-it-is-found-to-be-lives; rather, it produces values that are immediate reflections of the hierarchical structures of material life.” (ALEXANDER, 1995, p.137)

Outra questão importante neste trabalho, sobre a qual faço um destaque, é que não tenho por objetivo definir classe social. A posição social não está associada a uma classe social definida. Os conceitos clássicos de Marx e Weber, na atualidade diversificada, já não alcançam os desafios do novo milênio. Marx associava classe social com posse de capital econômico e meios de produção. Em Weber, o conceito de classe também “parte de uma definição estritamente econômica: fazem parte de uma classe todos aqueles que possuem a mesma situação em relação ao mercado, ou seja, têm as mesmas possibilidades objetivas de acesso aos bens escassos que o mercado oferece.” (WEBER, 1984, p. 45)

O *habitus* é a história incorporada, inscrita no cérebro e no corpo de cada pessoa; é origem do que ela faz desde o nascimento, das escolhas, dos gostos, das preferências, desde o início da sua vida.

Essa história incorporada é definidora para o que se faz *ou para as respostas que são dadas à realidade e na realidade social*.

### 3.1. O desenvolvimento da pesquisa.

O objetivo deste trabalho é analisar o quanto o *habitus* docente estabelece um modelo de atuação determinante para o sucesso e permanência dos alunos na escola. De que forma este *habitus* define a atuação do educador em sala de aula e na sua relação com a escola.

*Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (SETTON, 2001, p. 61)

As hipóteses:

Considerando *habitus* como um conceito instrumental, a primeira hipótese diz respeito ao quanto o *habitus* do professor determina um modelo de atuação, sendo isso definidor para uma falta de trocas ou inteirações entre os mundos dos alunos e da comunidade na qual está inserida a escola.

Uma segunda hipótese, que chamo de hipótese rival, diz respeito à anterior; tem relação com dar relevo ao papel do professor, a seus valores, preferências e atitudes, internalizados sob a forma de um *habitus*. Portanto, foi necessário analisar e dimensionar a influência de fatores contextuais – renda, alfabetização, indicadores sociais, IDEB – sobre indicadores de desempenho escolar. que será apresentada no capítulo III.

Para a pesquisa, foram utilizados diferentes recursos de investigação empírica, com o objetivo de ratificar ou não as hipóteses levantadas.

Um intelectual não pode ser dogmático; portanto, tem de estar aberto para descobrir que suas certezas podem não existir. Pode ter de parar e recomeçar. Uma pesquisa pode, e a sua construção teórica tem que estar aberta para rupturas de crenças e de verdades, pois só assim poderá, a partir da realidade, estabelecer novas contribuições teóricas para a realidade estudada.

Nesse sentido, a pesquisa recorrerá a recursos de cunho qualitativo e quantitativo, a partir da coleta de dados oficiais e das entrevistas com os professores. Para o capítulo III, foram utilizados dados demográficos quantitativos; no capítulo IV, dados qualitativos, a partir das falas dos docentes e das escolas pesquisadas.

A partir disso, foram utilizados:

- entrevistas abertas, a partir de um roteiro;
- observações aleatórias na sala dos professores, no pátio da escola, na conversa com alunos e professores etc.;
- dados oficiais do IDEB divulgados pelo MEC/INEP/IBGE.

A coleta de dados ocorreu em cinco escolas da rede Municipal e Estadual de Ensino de Porto Alegre. As escolas serão identificadas por números. Os professores não terão seus nomes revelados, com o objetivo de guardar o máximo de sigilo.

Nesta pesquisa, trabalhei com uma amostra intencional

Quanto à localização, o critério da escolha das escolas foi o de estarem situadas na periferia; prioritariamente, escolas de ensino fundamental. Após selecioná-las, fiz contato com as direções das escolas; naquelas em que houve aceitação, dei início à pesquisa. Cabe destacar que recebi várias negativas.

Em relação aos professores, entrevistei os que aceitaram responder às questões propostas. As direções sempre deixaram claro que responderiam apenas àquilo que desejassem. O número de professores variou de escola para escola, pois fiquei condicionada à disponibilidade dos professores, às fugas e à falta de tempo dos educadores para as entrevistas. Foram ouvidos 28 educadores. A pesquisa foi realizada do final de 2006 a 2010.

### 3.2. As escolas pesquisadas.

O objetivo inicial era o de que a pesquisa fosse realizada em quatro escolas. Para obter os dados que apresentarei nos próximos capítulos, foi necessário visitar, ao todo, cinco escolas. Um primeiro registro importante em relação à pesquisa foi o da grande dificuldade de realizar as entrevistas com os educadores. Houve, por parte deles, uma forte resistência em conceder as entrevistas, como descreverei a seguir. A seguir, passo a descrever o contexto das escolas e em que situação aconteceram as entrevistas. Cada uma delas será designada por um número. Sobre uma dessas escolas, descrevo um fato inédito – um assalto – que ocorreu durante as entrevistas.

#### **ESCOLA 1:**

A escola municipal, de ensino fundamental, situa-se na zona oeste da cidade, em um bairro de periferia e atende *alunos cujos pais pertencem à classe trabalhadora*, oriundos de uma situação menos favorável economicamente.

Nessa escola, fiz três visitas: a primeira, para contato com a direção; as outras duas, para contato com os professores. O primeiro contato com os professores foi realizado em um dia de reunião. Fui apresentada por uma colega que já me conhecia, e expliquei toda a pesquisa, os passos e os objetivos. Após a conversa, com exceção dos conhecidos, os professores não se mostraram dispostos. Então, a professora que já me conhecia fez uma intervenção no sentido de reforçar meus argumentos, e da importância de se obter, mais uma vez, um retrato da educação no município, visto, agora, sob um novo ângulo, um outro olhar. Diante desse novo argumento, houve reações à pesquisa ainda menos simpáticas.

As reações foram expressas sob a argumentação de que essas pesquisas não dão em nada, não revertem para a educação, e, sim, para o pesquisador. Estavam cansados de dar entrevistas para nada. O contato ocorreu por dois motivos: porque alguns professores me conheciam e pela insistência de uma colega; caso contrário, eu não teria conseguido.

## **ESCOLA 2:**

A escola de ensino fundamental pertence à rede estadual e situa-se na zona sul da cidade. Nessa escola foi ainda mais difícil fazer contato com os professores. É muito deficitária em relação à infraestrutura; as instalações são muito precárias. Tive uma boa recepção por parte da direção, mas, como não conhecia ninguém, fui encaminhada à sala dos professores, um prédio de madeira, velho, dividido com uma espécie de cozinha para os professores. Havia um micro-ondas, no qual os professores aqueciam chá, café etc.

Passei boa parte do meu tempo sentada e, a cada entrada dos professores, solicitava uma entrevista. Sentia-me mendigando. Consegui três. Em uma dessas abordagens, encontrei uma professora que aceitou responder às questões. Era professora estadual e estava fazendo mestrado em uma instituição privada. Achei interessante, e a sua reação foi positiva, dizendo que, como mestranda, devia me ajudar na pesquisa. Os demais professores afirmaram estar sobrecarregados com muitas tarefas e não tinham condições de me atender. A essa escola fui uma única vez.

Nessa mesma escola, fiz uma entrevista muito interessante com outra professora, que ultrapassou o seu horário de almoço para conversar comigo. Nessa ocasião, os registros foram além do roteiro, porque tivemos uma longa conversa sobre educação. Essa professora morava no bairro e suas opiniões expressavam um comprometimento com o fazer pedagógico. Saí da escola encantada, pois, em um espaço tão carente de tudo, não só de aspectos materiais, como também de formação, estudo, organização e planejamento, encontrava-se alguém com o firme propósito de fazer todo o possível para ajudar os *alunos a subirem na vida*.

## **ESCOLA 3.**

Nesta escola de ensino fundamental, da rede municipal, fui atendida sem hora marcada. Enquanto esperava conversando com uma professora sobre a escola – florida, com fotografias vibrantes que demonstravam um belo trabalho de dança, festas etc. – ela afirmou: “*a escola precisa estar florida, ser o diferencial na comunidade, ser uma luz.*” Estava se referindo à questão da miséria, da violência, do desalento em que aquela comunidade vive.

Na conversa com a vice-diretora, fui inquirida sobre a pesquisa e expliquei detalhadamente. A conversa suscitou derivações; passamos a falar sobre vários assuntos,

todos relacionados ao tema. A vice-diretora contou uma experiência que tiveram na escola com uma professora do SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos – das totalidades finais. “Os alunos das diferentes turmas das totalidades finais tinham muita resistência em relação a essa professora, por ser ela de artes, pois trazia coisas – música, artes plásticas – diferentes daquelas que os alunos estavam acostumados. Quando ela chegava, os alunos reclamavam e torciam o nariz, pois ela colocava música clássica, erudita, MPB, e trabalhava, com eles, pintores que nunca haviam ouvido falar. A professora, por sua vez, era enfática: “não vou trabalhar pagode; isto vocês já conhecem; vou trabalhar com vocês aquilo que vocês não conhecem.” Essa resistência prolongou-se por muito tempo, até que os alunos foram sendo ganhos pela professora. O passo seguinte foi o de saírem da escola para assistir a apresentações musicais na UFRGS, entre outras atividades. Um dia, uma aluna fez o seguinte relato: “Ontem, olhando o Fantástico, reconheci a tela que ficava ao fundo do palco, antes do apresentador dizer o nome do pintor. Me senti muito orgulhosa.”

A essa escola fiz três visitas.

Durante uma sessão de entrevistas, ocorreu algo inédito para mim: um assalto. Eu estava entrevistando professores; conversávamos sobre as questões do questionário. Em dado momento, adentra à sala uma professora muito apavorada. Nesse momento, ouvem-se gritos que ecoam pelo corredor: a escola estava sendo assaltada!

O fato é que um homem armado entra na escola, vai até a secretaria, aponta o revólver para uma professora, joga a vice-diretora contra a parede, exige que ninguém olhe para ele e pede os vales-transporte. Nisso, entra no corredor principal da escola uma turma que se dirige à sala de vídeo, pois a vida na escola transcorria normalmente. Inicia-se o caos. O homem entra em pânico, penso eu, pois começa a se dar conta da situação e foge, sem ferir ninguém e sem levar os vales. Uma nota trágica, mas, para mim, que a vivi, tem algumas conotações cômicas. Estávamos na sala da entrevista; ficamos lá dentro sem saber o que estava acontecendo, apenas ouvindo sons e falas, escondidos. Soubemos, depois, que a polícia chegou, que havia outro cúmplice dando cobertura ao assaltante fora dos limites da escola. Um deles era, ex-aluno da escola. Sobre esse fato, apenas em uma entrevista aparece uma fala fazendo alusão ao fato de um dos assaltantes ser um ex-aluno.

Quando o assalto acabou, preparei-me para sair da escola sozinha, meio atônita, visto que todos estavam reunidos na sala dos professores. Muitos me diziam: “Não saia sozinha, é muito perigoso, vamos sair todos juntos.” Na rua, somente a polícia e a comunidade.

Os professores, todos muito nervosos, choravam, tremiam, estavam indignados com o fato.

Os alunos foram mandados embora e encerrou-se o trabalho naquele dia. Os encaminhamentos feitos foram os de exigir da SMED mais proteção, guarda, etc. Foi organizada uma comissão que acompanharia o debate na SMED, exigindo segurança permanente.

Na semana seguinte ao assalto, voltei à escola para dar prosseguimento às entrevistas. Logo na entrada, ouvi o seguinte da orientadora da escola: “Saímos daqui escoltados, havia mais de 10 motos da Brigada Militar, carros etc. Isso foi muito bom para eles (a comunidade) verem que não estamos aqui abandonados.”

Como registro, devo dizer que presenciei o número de carros e motos, pois, quase concomitante ao assalto na escola, um pouco antes, próximo dali, havia ocorrido outra tentativa de assalto, motivo pelo qual esse número de viaturas acabou indo para a escola. Sem dúvida alguma, tivemos um final feliz, já que a situação poderia ter terminado de uma forma muito pior, trágica.

A supervisora fez uma brincadeira comigo dizendo: “Que material para a tua tese! Isso não é qualquer um que consegue!” Nessa escola, estive várias vezes.

#### **ESCOLA 4.**

Nessa escola, o contato também foi bem difícil. A diretora me atendeu sem maiores questionamentos. Em nenhum momento, demonstrou algum interesse pela pesquisa, nem pela minha estada na escola. Ficou evidente que eu não era bem-vinda e que nada seria facilitado em prol da pesquisa. Dessa forma, iniciei o trabalho.

Fiquei por minha conta e, com a autorização da direção, fui para uma sala que era um local de convivência, do lanche dos professores. Ali fui, aos poucos, contatando cada professor que entrava, iniciando o árduo trabalho de convencê-los da importância de responder às minhas questões. Poucos se dispuseram a fazê-lo e, ao longo do tempo, fiquei sentada, pacientemente, esperando algum educador disposto a dar sua palavra em prol de uma análise educacional.

A maioria dos professores, e isso diz respeito às cinco escolas visitadas, diziam ter muitos afazeres. Em alguns casos, propus-me a entregar os instrumentos para que

respondessem sozinhos. Eles, então, dispunham-se a colaborar e prometiam devolver o material na data combinada. Normalmente, isso não acontecia; tinha de fazer a entrevista no momento em que estivesse com o professor; a experiência demonstrou que os professores que se dispuseram a levar o material, de forma generalizada, não o devolveram. Estive duas vezes nessa escola, e nessas ocasiões entrei e saí, sem causar nenhum tipo de interesse. Ao menos, alguém poderia dizer: quem é esta pessoa estranha aqui entre nós? Percebi que palavras como pesquisa, UFRGS, causam certa resistência, ou talvez repúdio, pois somos vistos como seres que ficam distantes do ambiente escolar; não vivemos o que os professores chamam de *chão da escola*.

Cabe registrar que, nessa escola, uma professora de Educação Física parou sua atividade, o que me deixou muito constrangida, para responder de forma animada ao roteiro.

## **ESCOLA 5.**

Esta escola de ensino fundamental incompleto se localiza na região das ilhas. Das cinco escolas visitadas, esta foi a que me causou maior impacto. É uma escola estadual, situada na Ilha da Pintada. É pequena e possui apenas cinco professores. Dos cinco, apenas dois me devolveram os instrumentos. Em comparação com a primeira escola, considero um retorno bem alto.

O que me chamou a atenção foi o estado da escola, pois ela fica bem na beira do rio. Do lado de fora, antes de se entrar, tem-se uma impressão positiva do prédio, não transparecendo o que se vai encontrar ao entrar. Logo na entrada na escola, pelo acesso principal, tem-se uma visão que lembra uma palafita. A construção está em adiantado estado de deterioração; o chão de tábuas já bem velho, usado e sujo, dá uma sensação de que se pode cair. Paredes velhas, tudo caindo aos pedaços, há remendos por toda parte, o que causa péssima impressão. No interior, as salas de aula também expõem a mesma situação.

Fiz o primeiro contato com o secretário da escola, em um espaço também muito desorganizado, onde se misturavam livros em um emaranhado do que deveria ser uma biblioteca, uma secretaria, enfim, um espaço muito confuso.

Fiquei me perguntado como aprender em um espaço tão desagradável, tão sujo e nada convidativo ao encontro feliz que se deveria ter com o saber, ou, ainda, como construir novos conhecimentos neste espaço. Acredito que o espaço é importante para a constituição de



aprendizagens, mesmo que seja simples, embaixo de uma mangueira, é necessário que seja agradável, limpo, organizado. Uma primeira ação a ser desencadeada ali, seria o ato de limpar, organizar, pintar, colorir.

Todos os contatos foram feitos com o secretário. Por telefone falei, uma vez, com a diretora, que foi sempre muito simpática. Estive duas vezes nesta escola, em contatos rápidos, sem muito envolvimento.

### 3.3. Métodos e técnicas utilizados.

O trabalho desenvolvido, ao longo da tese, procurou demonstrar a importância do *habitus* do professor como elemento explicativo para os resultados da rede pública. Para levar adiante esse argumento, seria necessário, previamente, descartar ou, ao menos, dimensionar adequadamente a influência do contexto social no desempenho escolar, ou seja, a tese de que se pode prever o desempenho escolar considerando-se variáveis demográficas relacionadas ao contexto do qual a escola faz parte.

No Capítulo III, foi utilizada uma metodologia quantitativa, com recursos de estatística descritiva e estatística inferencial, para testar a relação entre fatores socioeconômicos e variáveis empregados para medir desempenho escolar. Como variáveis independentes, foram aplicados indicadores de renda, escolaridade e presença de serviços públicos, como número de escolas públicas e equipamentos de saneamento por bairros da cidade de Porto Alegre. Os dados foram obtidos com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A variável dependente foi constituída pelo IDEB de escolas de Porto Alegre, anos iniciais e finais, relativos a 2005 e 2007, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC).

Os dados foram armazenados e processados com o software estatístico SPSS (System Package for Social Sciences), que forneceu, por intermédio de seus *outputs*, os coeficientes, níveis de significância estatística e índices apresentados no desenvolvimento da análise empreendida no capítulo.

A análise dos dados consistiu no emprego de variadas técnicas estatísticas. O primeiro passo foi examinar a **associação linear bivariada** entre indicadores socioeconômicos e IDEB, extraindo o coeficiente  $r$  de correlação Pearson para cada par de variáveis. Esse teste

oferece informações preliminares acerca da covariância, indicando a direção da relação (positiva, negativa ou zero), bem como a sua força ou magnitude (de nenhuma relação à correlação perfeita). Na sequência, foi empregado um teste estatístico mais sofisticado, por meio de uma **regressão linear multivariada**. Como se sabe, análise de regressão múltipla é empregada para avaliar a relação entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis explicativas, estimando o impacto da variância de uma variável x em uma variável dependente y, ou seja, o quanto muda em y a partir da variância de x. Foram desenhados quatro modelos, considerando diferentes combinações dos valores do IDEB para anos iniciais *mais* variáveis de renda e escolarização.

Como forma de tornar os achados de mais clara compreensão, utilizou-se estatística descritiva, apresentando as distribuições dos valores médios e medianos do IDEB anos finais 2007, segundo três intervalos de renda média por bairro de Porto Alegre. Finalmente, foi utilizada análise do *chi-square* para considerar um padrão de correlação, o quão significativos são os valores médios renda baixa/Ideb baixo *versus* renda alta/Ideb alto. Toda essa bateria de testes estatísticos, realizados no capítulo III, convergiu para uma mesma direção: contrariando certo *saber convencional*, a capacidade de o desempenho escolar, mensurado pelo IDEB, poder ser predito por variáveis contextuais foi bastante reduzida.

No Capítulo IV, serão apresentadas as falas dos educadores em relação a cada uma das questões propostas nas entrevistas.

Em relação ao trabalho de investigação, é importante relatar a dificuldade em fazer com que os professores colaborassem. Foi realmente muito difícil. Em geral, era necessário fazer um processo de convencimento, quase de súplica. O processo de idas e vindas às escolas acarretou dificuldades para acertar o momento de fazer as entrevistas. Por várias vezes, senti-me quase mendigando por um pouco de atenção, e o objeto de análise era, na maioria das vezes, uma preocupação ou angústia do professor que estava sendo contatado. Esta foi a parte mais difícil na realização da tese, pois, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, eu sou mais conhecida em função de ter trabalhado durante nove anos como assessora da SMED. Poderia ser este o motivo de não me acolherem, mas não foi. Em uma das escolas da rede municipal que tem 90 professores, consegui, com ajuda de uma colega conhecida, que um pequeno grupo de oito professores aceitasse responder às questões. As falas eram nada amistosas em relação às entrevistas (por exemplo, *para que serve isso, qual a vantagem de se responder, não há retorno das teses etc.*)

O fato de ser conhecida na Rede Municipal de Ensino (RME poderia ter facilitado os contatos, uma vez que estive à frente de várias políticas educacionais implantadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), no período de 1993 a 2004, mas a prática mostrou o contrário: não facilitou; complicou. Nas escolas da rede estadual, não foi diferente. Lá, os professores não me conheciam, mas também não se dispunham a responder aos questionamentos. As alegações eram o fato de ter muito trabalho, ter de corrigir trabalhos e provas, preparar aula, dentre outros motivos.

Importante, para mim, fazer esse relato, em relação à dificuldade para obtenção das entrevistas, porque foi um momento complicado da tese. A ideia inicial que eu tinha, de chegar à escola, ser acolhida e obter um retorno breve aconteceu apenas em uma das cinco escolas, na qual me foi oferecida uma sala onde eu poderia confortavelmente sentar e aguardar meus entrevistados(aqueles que aceitaram responder, logicamente).

Tudo aconteceu da seguinte forma: as entrevistas permitiam que os professores falassem livremente sobre educação, escola, cidadania, papel do professor e da escola.

Trabalharei essas questões no Capítulo IV, apresentando o conjunto de respostas dadas pelos professores, de modo que se possa ter de forma mais fidedigna as suas opiniões, guardando sigilo em relação às escolas e aos educadores, pois isso foi o combinado com todos.

Além das entrevistas, serão descritos, ao longo desta tese, relatos que possam descrever as escolas, os locais, as observações gerais, como já aconteceu neste capítulo quando foram descritas as instituições de ensino.

#### 4. PODEMOS REDUZIR O DESEMPENHO EDUCACIONAL AO CONTEXTO SOCIAL?

Esse capítulo teve como objetivo por à prova uma hipótese rival em relação àquela que guia o presente estudo. Como o argumento central neste trabalho consiste em dar relevo ao papel do professor, aos seus valores, às suas preferências e atitudes, internalizados sob a forma de um *habitus*, buscou-se analisar e dimensionar a influência de fatores contextuais sobre indicadores de desempenho escolar. Em outras palavras, até que ponto, a educação pode ser predita ou explicada simplesmente pela demografia social e econômica do ambiente em que a escola está inserida.

Para tanto, procurou-se – recorrendo à estatística descritiva e inferencial – examinar a influência de variáveis, como renda média, serviços e equipamentos públicos de cada bairro de Porto Alegre, sobre os resultados do IDEB nas escolas.

Não há dúvida que o desempenho escolar é influenciado por fatores sociais e econômicos relacionados ao contexto no qual cada escola está inserida. Mas até que ponto isso conta toda a história? Conhecendo variáveis como renda média, índices de saneamento, alfabetização e anos de estudo de cada bairro, podemos prever o desempenho dos alunos conforme o bairro em que está localizada sua escola? Existe uma relação direta e unívoca entre estrutura social e capital escolar? Sem desprezar a importância de variáveis contextuais, o argumento que constitui o fio condutor deste trabalho procura chamar a atenção para o papel do professor, analisando os componentes formativos de um *habitus* docente, e sua relação com o processo de aprendizagem.

Antes de prosseguir a análise deste argumento central – a ser desenvolvida no capítulo IV –, buscou-se examinar uma hipótese rival – fatores socioeconômicos determinam o desempenho escolar? – à prova, para verificar se existe uma relação robusta entre variáveis como renda, presença de serviços públicos e índices de escolarização e saneamento e indicadores do desempenho escolar. Assim, o objetivo deste capítulo consiste em falsificar essa hipótese rival, ou, ao menos, mensurar seu impacto efetivo sobre esse desempenho. Se os dados mostrassem que variáveis contextuais explicam por si só o desempenho escolar, não haveria possibilidade de levar adiante a tese, uma vez que restaria importância residual ao papel dos professores (argumento central do trabalho). Inversamente, se os dados analisados neste capítulo revelarem que fatores contextuais não explicam, ou o fazem parcialmente, o

desempenho escolar, a abordagem e a proposição adotadas nesta tese se justificam.

E, como será demonstrado a seguir, estas foram as constatações.

#### 4.1. Avaliando a Educação Escolar no Brasil.

O IDEB tem sido utilizado pelo Ministério da Educação para medir a qualidade de cada escola e da rede de ensino. É calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e taxas de aprovação. Uma série com as médias nacionais relativas aos anos de 2005, 2007 e 2009, para anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e médio, pode ser observada abaixo:

**Tabela I. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Resultados e Metas**

	<b>Anos Iniciais - Ensino Fundamental</b>					
	<b>Observado</b>			<b>Metas</b>		
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2021</b>
BR	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0
PUB	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8
EST	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1
MUN	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7
PRIV	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5

	<b>Anos Finais - Ensino Fundamental</b>					
	<b>Observado</b>			<b>Metas</b>		
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2021</b>
BR	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5
PUB	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2
EST	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3
MUN	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1
PRIV	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3

	<b>Ensino Médio</b>					
	<b>Observado</b>			<b>Metas</b>		
	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2021</b>
BR	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
PUB	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
EST	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
MUN	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
PRIV	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb, Censo Escolar

No Brasil, os resultados do IDEB, entre 2005 e 2009, apresentaram uma tendência de melhora contínua, ultrapassando as metas estabelecidas pelo MEC, ao menos no valor médio nacional e quanto ao desempenho da rede pública, estadual e municipal. Para “anos iniciais do ensino fundamental”, registrou-se um incremento de 21% no índice, entre 2005 e 2009, alavancados pela rede pública (+ 22%), e, em particular, pela estadual (+25,6%). Novamente, os dados relativos aos “anos finais do ensino fundamental” mostram crescimento nos índices, sobretudo aqueles verificados em escolas municipais (+ 16,1%). Finalmente, os dados referentes ao “ensino médio” replicam essa tendência, na qual a melhora em escolas estaduais (+ 13,3%) representou seu principal componente. Chamam a atenção, por outro lado, os índices muito modestos apresentados pela rede privada – nos “anos iniciais do ensino fundamental” (+ 8,5%), nos “anos finais do ensino fundamental” (+ 1,7%) e no “ensino médio” (0%).

Em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao Compromisso Todos Pela Educação, a partir dos dados levantados por iniciativa do MEC, ensejando reverter os baixos índices educacionais que tanto envergonharam o país ao longo de décadas e alavancá-los até patamares dos países de desenvolvimento educacional significativo. No dia 30 de julho do ano de 2008, foi completada a inscrição de 100% dos municípios brasileiros. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de

todas as crianças de até, no máximo, oito anos de idade. Embora a rede privada ainda apresente melhor desempenho, pode-se detectar redução incremental nas distâncias entre escolas públicas e privadas.

O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do Ideb. O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis (6,0) a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

Necessário se faz explicar a variação nos índices, observada entre municípios e, dentro de um mesmo município, entre escolas, muitas vezes da mesma rede.

#### **4.2. Estrutura Social e escolarização.**

Uma explicação de forte apelo persuasivo consiste em relacionar o desempenho escolar, mensurado pelo IDEB, à assimetria de recursos sociais, econômicos e culturais, fazendo com que a educação reproduza e sedimente hierarquias sociais. Uma referência que constitui matriz sociológica para esta perspectiva analítica pode ser encontrada em trabalhos de Bourdieu (1989) e, em especial, em seu trabalho seminal *La Noblesse d'Etat*.

Bourdieu inaugura seu exercício analítico com base nas relações moldadas sobre um espaço social estruturado com base em dois princípios de diferenciação, delineados por uma distribuição diferencial de dois tipos de capital: econômico e cultural. O volume global e a composição do capital possuído definem o lugar de cada indivíduo (BOURDIEU, 1996, p. 19). Existiria, assim, uma estreita relação entre a estrutura, as posições ocupadas no espaço social, as identidades e as representações socialmente construídas.

A tensão existente entre assimetrias sociais cumulativas e as normas legais e culturais baseadas em isonomia e igualdade seria resolvida por meio de uma *reconversão* de capital, desencadeada por deslocamentos transversais e transformação na estrutura patrimonial, como condição para contrapor-se à sua desvalorização social (BOURDIEU, 1979, p. 146). Embora formalmente abertas e preenchidas por meio do sufrágio universal ou de recrutamento meritocrático, cargos e posições no *campo de poder* seriam, na prática, monopolizados por grupos originários de elites sociais e econômicas, conquanto estas reconvertem seu capital econômico – desde a Revolução Francesa, e o fim das restrições adscritivas e/ou censitárias não mais recambiáveis diretamente em poder – em capital escolar, sob a forma de títulos e diplomas obtidos nas *Grandes Écoles*, (BOURDIEU, 1989; BAUER et MOUROT, 1995), instituições de ensino superior dotadas de prestígio e reconhecimento. A posição de origem no campo econômico e cultural abre as portas para os bancos escolares nas instituições – do ensino fundamental ao superior – mais valorizadas e o título nelas obtido, por força de sua alta cotação social, representa o passaporte para altos postos econômicos, administrativos ou políticos.

O anseio da classe média, de ter na escola a ascensão social para seus filhos, está hoje esbarrando na ampliação do acesso à escola para um conjunto cada vez maior dos filhos de trabalhadores oriundos de uma classe que, historicamente, esteve afastada da parte interna dos muros das instituições escolares. Hoje, os filhos da classe média competem em igualdade de acesso com os filhos das classes desfavorecidas economicamente.

De facto, a massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a própria crise da escola, a sua crise histórica. Diz Johsua “(...) o compromisso cultural que fundou a função da Escola (...) está hoje desfeito. “Nesse sentido, esta crise tem uma importância enorme não só para o futuro da escola, mas também para a sociedade europeia em geral. (MAGALHÃES, STOER, 2002, p. 10)

Por outro lado, a identidade dos professores, ancorada em um conjunto de elementos: de um *habitus* – formação, origem social, valores, crenças dos professores –, encontra-se em disputa permanente. Enquanto os educadores não assumirem estes alunos, os que hoje são trazidos para a escola por meio de uma política de ampliação do acesso ao ensino fundamental como parte desse sistema e, que, portanto, devem conhecê-los, o sistema educacional continuará truncado.



Muitos professores e certos grupos sociais, veem esta diversificação e massificação como um ataque à própria instituição escolar. Os preguiçosos, os malcriados e os desordeiros – eventualmente o “lixo social” são metidos, então, no saco dos que não “querem” aprender e impedem ou outros – os que têm mérito – de o fazer. (MAGALHÃES, STOER, 2002, p. 31).

Se estes “novos” alunos são portadores de um *ethos*, de uma cultura, de um *habitus* que contradiz permanentemente com a visão de mundo dos educadores, não será este um dos motivos da fragilidade para a construção de propostas educacionais inovadoras que deem conta do sucesso escolar? Para quem é crucial a questão da excelência acadêmica? De que “lugar” social e político surge tal ênfase? De onde fala quem assume a questão da excelência como uma não questão educativa e política? (MAGALHÃES, STOER, 2002)

Por outro lado, segue-se em uma verdadeira batalha; a escola desconsidera os saberes não oriundos do mundo erudito, melhor dizendo, saberes que podem dialogar, ou ainda, estabelecer conexões com o mundo escolar. Em que medida a escola reconhece nestes alunos, muitas vezes, como afirmam Magalhães e Stoer, *o lixo social*, pessoas portadoras de inteligência, de conhecimento e de sabedoria? Será que a desigualdade, que, por si só, já é um peso para os filhos da miséria, traz em si uma marca de desconhecimento, de soma zero?

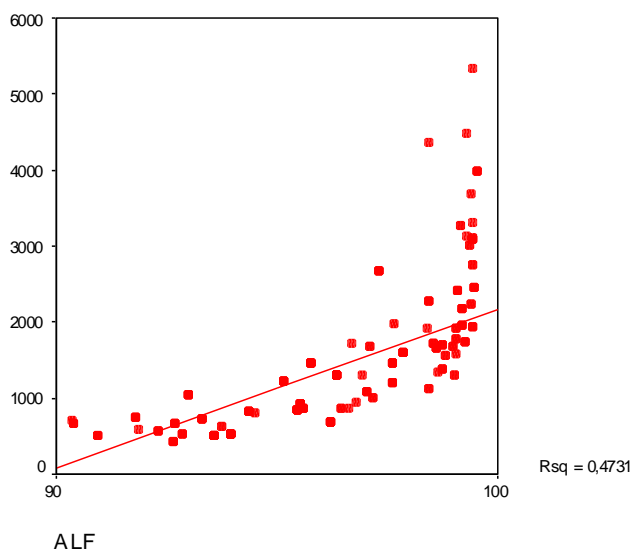
O momento atual dilacera-nos com tantas dificuldades. As políticas públicas educacionais não têm conseguido alcançar soluções para os verdadeiros problemas da educação brasileira. Sabe-se das debilidades, mas não se tem alcançado o cerne dos problemas que vivem cotidianamente as escolas. A formação continuada – importante espaço de elaboração, reflexão e aprimoramento docente – não tem conseguido ir ao encontro dos problemas concretos, com os quais defrontam-se diariamente os professores.

Procura-se, diante de tantas dúvidas e dificuldades, alcançar, por meio de dados, em que medida as variações no IDEB obtidas pelas escolas podem ser explicadas por variáveis contextuais, relacionadas ao capital econômico e cultural legado por sua localização espacial, perfil social e econômico das famílias e estruturas de oportunidade materiais. Para responder a esta questão e verificar se os resultados educacionais obedecem a um padrão de *homologia estrutural* (BOURDIEU, 1996), em que escolas localizadas em bairros habitados por famílias de renda mais baixa obtêm resultados inferiores a regiões cuja renda familiar é mais elevada, reproduzindo, desta forma, desigualdades existentes de renda e propriedade existentes na estrutura social, consideram-se, inicialmente, os resultados do IDEB em 266 escolas estaduais e municipais em Porto Alegre.

Na sequência, estes dados foram cotejados com informações socioeconômicas do bairro onde se localiza cada uma destas escolas. Para identificar o perfil econômico do bairro, foram consideradas as seguintes variáveis: média dos rendimentos do responsável por domicílio, percentual de crianças nascidas com peso abaixo de 2.500 gramas, índice de saneamento e a média de moradores por domicílio. Paralelamente, duas outras variáveis foram empregadas como *proxy* para avaliar a medida em que o contexto no qual cada escola e seus alunos estão inseridos pode exercer uma influência positiva ou negativa sobre o desempenho escolar: o número de escolas públicas em cada bairro e o percentual de pessoas alfabetizadas com idade superior a 15 anos. Se esta suposição estiver certa, quanto menor o número de escolas públicas e também a proporção de indivíduos escolarizados em um determinado bairro, menor deverá ser igualmente a valorização de um capital escolar, com reflexos sob a forma de evasão ou baixos índices de desempenho.

A título de ilustração, o gráfico abaixo oferece informação sobre a relação entre renda e alfabetização nos bairros de Porto Alegre:

Gráfico I. Alfabetização e renda média em bairros de Porto Alegre.



Verifica-se uma relação linear entre rendimentos e alfabetização até um percentual médio de 98% de indivíduos com 15 anos ou mais alfabetizados, por bairro de Porto Alegre. Contudo, a partir de um patamar de R\$ 2 mil de renda média/bairro, as taxas de alfabetização

alcançam e superam a 99%, independentemente da variação dos rendimentos médios.

Para analisar a relação existente entre variáveis contextuais (renda, serviços públicos e escolarização) de cada bairro e o resultado do IDEB das escolas, foram adotados, como variável dependente, os resultados do IDEB para anos iniciais e anos finais, de 2005 e 2007, em escolas de Porto Alegre. Os índices verificados para “anos iniciais, em 2005” registraram uma variação entre 1,5 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ayrton Senna (Santo Antonio) até 5,7 encontrado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo (São Geraldo). Para os “anos finais, em 2005”, observa-se escala entre os 1,3 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro, no bairro Tristeza, e o índice de 5,3 alcançado pelo Colégio de Aplicação da UFRGS. Examinando os resultados do IDEB para o ano de 2007, verifica-se, entre os “anos iniciais”, uma variação entre o 0,9 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vila Cruzeiro do Sul (Cristal) e 6,0 da Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, no bairro Bom Fim. Finalmente, os resultados para “anos finais, em 2007” apresentam pior desempenho (1,6) na Escola Estadual de Ensino Médio Otávio da Rocha, localizada no bairro Partenon, e os melhores (6,4), no Colégio Militar (Bom Fim)<sup>10</sup>.

Uma forma mais simples de examinar se existe alguma associação entre variáveis sociais, econômicas e culturais de cada bairro, e o IDEB alcançado pelas escolas desta localidade, consiste em extrair o coeficiente Pearson ( $r$ ), que mede a associação linear bivariada presente entre duas variáveis: quando os valores de uma variável mudam, os valores da outra também mudam, tornando previsível o comportamento de cada uma. Este teste estatístico oferece informações que permitem determinar a direção do relacionamento entre as variáveis (positiva, negativa ou zero), o coeficiente de correlação, que mede a força ou magnitude da associação entre duas variáveis, em uma escala de 0 (nenhuma relação) a 1 (correlação perfeita), e, finalmente, a significância estatística, indicando a possibilidade que o resultado encontrado decorra de erro amostral<sup>11</sup>.

---

10 O Colégio de Aplicação (5,0) e o Colégio Militar (6,4) constituem desviantes, apresentando valores médios para o IDEB/anos finais 2007 muito superiores à distribuição verificada na rede escolar. Resta uma dúvida, se não seria necessário retirá-los da análise, para controlar a distorção eventualmente provocada sobre as médias. Quando adotado esse procedimento, a média muda apenas de 3,38 para 3,36; os valores medianos permanecem os mesmos (3,30) e a redução no desvio padrão (0,68 para 0,65). Portanto, não parece justificar sua exclusão.

11 Para esta análise, utilizei Estatística Sem Matemática Para Psicologia., de DANCEY, Christine & REIDY, John.

Os primeiros resultados podem ser examinados na Tabela abaixo:

Tabela II – Correlação IDEB e indicadores sociais

	IDEB ano inicial 2005	IDEB ano inicial 2007	IDEB ano final 2005	IDEB ano final 2007
% pessoas a partir 15 anos alfabetizadas	0.447**	0.308**	0.142	0.286**
Nº escolas públicas	-0.049	0.021	0,112	0.103
Média moradores por domicílio	-0.459**	-0.425**	-0.184*	-0.303**
Média rendimentos responsável domicílio	0.340**	0.400**	0.164	0.277**
% crianças nascidas c/ peso abaixo 2.500 gramas	-0.342**	-0.175**	-0.181*	-0.281**
Índice saneamento	0.040	0.078	-0.097	-0.018

\*\* significativo a 1% \* significativo a 5%

O percentual de indivíduos alfabetizados em cada bairro, com idade superior a 15

anos, apresenta uma associação moderada e estatisticamente significativa com os resultados para anos iniciais e anos finais de 2007 e anos iniciais de 2005 do IDEB. Provavelmente, esse dado indique que exista uma relação moderada entre a localização espacial da escola em uma região onde os índices de alfabetização (e, eventualmente, de escolaridade) sejam mais altos, e melhores resultados no desempenho escolar de crianças e jovens. Pode-se estimar que famílias com maior alfabetização valorizem a escola e exerçam influência sobre o desempenho escolar de filhos.

Certamente, os dados não explicam tudo. Entretanto, há fortes indícios de que há uma relação entre os lugares onde há melhores índices de alfabetização e um melhor IDEB.

Em paralelo, a média de moradores por domicílio apresenta uma relação negativa, moderada e estatisticamente significativa com os índices do IDEB em todas as séries. Isso significa que, quanto maior o número médio de ocupantes de uma mesma residência em cada bairro, menor a probabilidade de desempenho escolar mais efetivo, medido por índices mais elevados no IDEB das escolas do bairro. A leitura possível dessa informação pode ser a de que famílias mais numerosas venham acompanhadas por renda familiar mais baixa, e, ainda, maior pressão pelo ingresso precoce no mercado de trabalho. Esta suposição é confirmada por coeficientes Pearson ( $r$ ) positivos, moderados e igualmente significativos estatisticamente, entre IDEB e os valores médios por bairro dos rendimentos do responsável pelo domicílio: quanto maior a renda média de cada bairro, maiores os valores do IDEB registrados pelas escolas situadas nestes bairros. A influência de fatores contextuais relacionados à estrutura social em cada região pode ser isolada, ainda, na relação negativa, moderada e significativa, entre o percentual médio de crianças nascidas com baixo peso em cada bairro e o IDEB. Quanto menor a proporção de crianças nascidas sob essas condições, maior deverá ser o índice obtido pelas escolas da região.

Duas variáveis que indicam a presença de serviços e equipamentos públicos em cada bairro – número de escolas e saneamento – não apresentaram relação com o desempenho registrado pelas escolas do bairro no IDEB.

A interpretação desses dados sugere uma conclusão dupla: de um lado, eles mostram que existe uma relação entre as condições sociais (renda, capital escolar) da região onde está localizada a escola – e seus alunos – e os resultados do processo de ensino. Por outro lado, mesmo os coeficientes significativos estatisticamente (indicando que a probabilidade de o resultado ser consequência de erro amostral é inferior a 1%) foram bastante moderados,

considerando uma escala que vai de 0 a 1. Isso significa que, sem desprezar a associação entre contexto e desempenho escolar, este não pode ser explicado unicamente pela estrutura social de origem dos alunos.

Chama a atenção que o impacto de variáveis contextuais sociais mostrou-se mais forte em relação aos anos iniciais e reveladoramente mais tímido quando elas foram cotejadas com os índices referentes aos anos finais. Preliminarmente, esse dado parece indicar que o contexto social exerce maior influência sobre o desempenho escolar logo que o aluno ingressa na escola, exercendo efeito apenas residual quando da conclusão do ensino fundamental.

Teste estatístico mais sofisticado para analisar essas informações pode ser realizado por meio da modelagem de uma regressão linear multivariada. Com esse recurso, pode-se mensurar o impacto e a associação entre duas ou mais variáveis independentes ( $X_1, X_2, \dots$ ) e o fenômeno que se quer explicar ( $y$ ). Este teste permite inferir uma estimativa acerca da mudança provável na variável dependente ( $y$ ) que se quer explicar, a partir da variação de um valor dado na variável independente ( $x$ )<sup>12</sup>. Foram desenhados três modelos, utilizando como variáveis independentes o “IDEB anos iniciais 2007”, “renda média”, “moradores por domicílio”, “% de alfabetização por bairro” e “número de escolas por bairro”. Como variável dependente, foram considerados os índices para “IDEB anos finais 2007”. Os resultados podem ser visualizados na Tabela abaixo:

Tabela III – Análise de regressão linear multivariada

MODELO	variáveis	$\beta$	erro padrão	Sig	$R^2$ adj.
1	IDEB ano inicial	0.653	0.053	0.000	0.423
2	IDEB ano inicial	0.683	0.060	0.000	0.419
	renda média	-0.029	0.000	0.702	
	moradores/ domicilio	0.036	0.125	0.637	
3	IDEB ano inicial	0.675	0.061	0.000	

12 Esta análise estatística foi desenvolvida a partir do livro Estatística sem Matemática para Psicologia, de DANCEY & REIDY.

	renda média	-0.017	0.000	0.845	0.418
	moradores/ domicílio	0.035	0.173	0.734	
	% alfabet.	-0.001	3.682	0.993	
	nº escolas	0.069	0.025	0.257	

Inicialmente, optou-se considerar “IDEB anos iniciais” como uma variável de controle para verificar sua correlação sobre o desempenho escolar mensurado pelos índices referentes aos anos finais. Em outras palavras, procurou-se avaliar em que medida as condições de entrada no ensino fundamental permitem uma predição confiável sobre o desempenho ao final deste ciclo, ao mesmo tempo em que controla o efeito de variáveis sociais, segundo o patamar de entrada.

O “IDEB anos iniciais” oferece boas condições de predição sobre os resultados obtidos por escola em relação a alunos matriculados nos anos finais, o que pode ser observado no coeficiente  $\beta$  (0.653) e nos valores do  $R^2$  ajustado, indicando que, conhecendo apenas os índices de anos iniciais de uma escola, é possível explicar cerca de 42% da variação a ser observada referente aos anos finais.

O Modelo 2 representa uma tentativa de conferir maior robustez à inferência, incorporando às variáveis explicativas, a influência exercida por fatores socioeconômicos: renda média do responsável pelo domicílio e número médio de moradores por domicílio. Os resultados, contudo, mostraram um efeito residual exercido pelas condições materiais, reduzindo ligeiramente o poder explicativo, ou tornando mais complexa a relação quando se consideram os efeitos recíprocos ingresso/renda/saída.

Finalmente, o Modelo 3 agrega informações relativas ao “capital escolar”, traduzidas por meio do percentual de alfabetização no bairro em que se localiza cada escola e do número total de escolas no bairro. Novamente, essa informação não agrega potencial explicativo ao que já fora indicado no Modelo 1, com registros de erro-padrão e (não) significância estatística, sugerindo ser irrelevante para explicar as diferenças, no IDEB anos finais, em cada escola de Porto Alegre.

É importante destacar que, nos Modelos 2 e 3, que agregam variáveis socioeconômicas, o  $R^2$  é inferior a 0,42, o que significa que, empregando estas variáveis, podem-se explicar cerca de 42% da variação na variável dependente (IDEB anos finais 2007). Por outro lado, uma dúvida pertinente seria a de se, quando se consideram escolas como o

Colégio Militar e o Colégio de Aplicação, não se produziria um viés na análise. Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi estabelecido que a criança possui o direito de estudar em escola próxima ou em seu bairro, procedimento implementado por Central de Vagas da Secretaria de Educação. Isto permite que se infira uma correspondência entre o perfil social do bairro onde está localizada cada escola e seus alunos. Por outro lado, essa correspondência não se verifica no caso do Colégio Militar e no Aplicação, pois o procedimento adotado para preenchimento de vagas (como sorteio) faz com que os alunos destas escolas não sejam necessariamente originários dos bairros (respectivamente, Partenon e Agronomia), de renda média-baixa, em que estão localizados, gerando uma situação IDEB alto/renda baixa que poderia estar viesando a análise. Para controlar esse efeito, foi rodada nova regressão com o Modelo 3, agora, excluindo o Colégio Militar e o de Aplicação do universo de escolas,.

Tabela IV – Análise de regressão linear multivariada

MODELO	variáveis	B	erro padrão	Sig	R <sup>2</sup> adj.
3b	IDEB ano inicial	0.654	0.063	0.000	0.395
	renda média	-0.015	0.000	0.865	
	moradores/ domicílio	0.026	0.172	0.806	
	% alfabet	0.013	3.66	0.919	
	nº escolas	0.054	0.025	0.379	

A exclusão das duas escolas do universo de análise não provoca uma mudança nos resultados: a relação entre renda média e Ideb continua não significativa estatisticamente e o modelo ainda perde em predictabilidade, medida por seu R<sup>2</sup>, inferior àquele com a inclusão das escolas citadas. Dessa forma, não se pode afirmar que a não correspondência entre IDEB e variáveis socioeconômicas fosse resultado de um viés provocado pelas duas escolas, ou seja, que, apesar de estarem localizados em bairros de renda média/baixa, seus alunos poderiam ser



oriundos de famílias de renda mais alta, explicando, assim, seus índices IDEB elevados. Em suma, a não correspondência IDEB/variáveis socioeconômicas mantém-se com ou sem as duas escolas.

Procedimento metodológico complementar consistiria em considerar unicamente o efeito da renda média do responsável domiciliar sobre o IDEB anos finais 2007, desprezando todas as demais influências, tal como apresentado abaixo:

Tabela V – Análise de regressão linear multivariada

MODELO	variáveis	$\beta$	erro padrão	sig	R <sup>2</sup> adj.
4	renda média	0.277	0.000	0.000	0.072

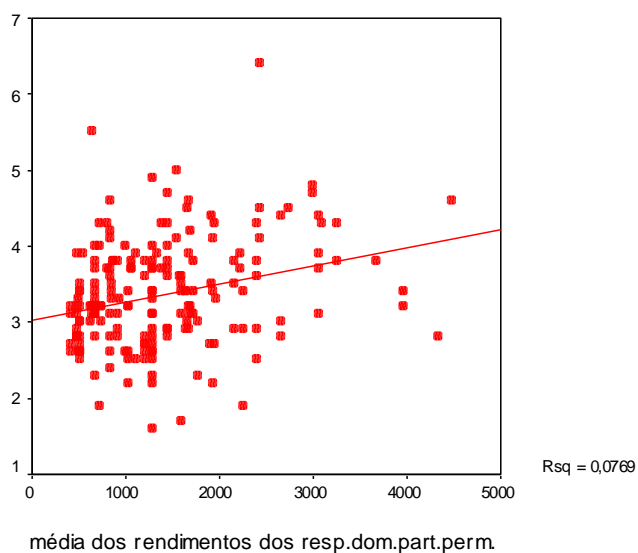
Novamente, os resultados apontam na mesma direção dos testes anteriores: o efeito exercido pela renda média do bairro da escola sobre o IDEB mostra-se residual. O coeficiente padronizado  $\beta$  (0.277) mostra um impacto marginal, da mesma forma que o R<sup>2</sup> ajustado indica que podem-se explicar apenas 7% da variação nos resultados do IDEB por escola, conhecendo apenas a renda média do respectivo bairro destas escolas. Finalmente, o erro padrão diz que a probabilidade de que esta estimativa se deva a erro amostral é menor do que 1%.

Uma forma mais didática de explicar a associação entre o IDEB por escola e a renda média do bairro onde se localiza cada escola é oferecida quando se transforma essa informação em um gráfico de dispersão. O eixo Y apresenta os valores do IDEB anos finais 2007 de cada escola de Porto Alegre; o eixo X, a média dos rendimentos dos responsáveis por domicílio em cada bairro. Uma relação perfeita da renda sobre os resultados do IDEB deveria ser visualizada sob a forma de uma dispersão diagonal da nuvem de pontos, ou seja, a caracterização de uma “variação concomitante”: à medida que cresce a variável independente X (renda média), cresce, na mesma proporção, a variável dependente Y (IDEB), com os

pontos distribuindo-se próximos à reta de regressão. A percepção visual do Gráfico, contudo, mostra que os pontos (escolas) afastam-se da reta de regressão, indicando uma fraca relação entre renda e IDEB. Em outras palavras, o gráfico abaixo mostra que se podem encontrar escolas localizadas em bairros cuja renda média é inferior a R\$ 1 mil reais com IDEB variando de 1,9 a 5,5, o que confirma que a renda não constitui um bom preditor de IDEB.

Gráfico II.

IDEB conforme renda média de bairros de Porto Alegre.



Fica mais claro explicar o efeito residual exercido pela renda média do bairro sobre o desempenho medido pelo IDEB quando se consideram os valores descritivos abaixo:

Tabela VI - Valores do IDEB conforme renda média dos bairros em Porto Alegre.

Renda média bairro (em R\$)	IDEB (anos finais 2007)				
	médio	mediano	Desvio- padrão	mínimo	Máximo
Até 1mil	3,25 [3,22]	3,20 [3,20]	0,592 [0,533]	1,9 [1,9]	5,5 [4,6]
De 1 mil a 2 mil	3,31	3,40	0,707	1,6	5,0
Acima de 2 mil	3,7	3,8	0,842	1,9	6,4

A distribuição dos resultados do IDEB por escolas, considerando três diferentes faixas de renda média, por bairro de Porto Alegre em que se localizam estas escolas, apresenta expressiva variação, mesmo dentro de cada intervalo, conforme se pode verificar pelo desvio-padrão e, sobretudo, quando se isolam os valores mínimos e máximos do IDEB alcançado. Assim, escolas localizadas em bairros cuja renda média dos responsáveis pelo domicílio é inferior a R\$ 1 mil reais apresentam uma distribuição que vai de um índice equivalente a 1,9, do Colégio Estadual Dr. Glicério Alves, no bairro Belém Novo, até um índice igual a 5,5, do Colégio de Aplicação, na Agronomia. Considerando que o caso do Colégio de Aplicação pode gerar um *bias* na análise, pois, apesar de localizar-se em um bairro de renda baixa, por sua peculiaridade, atrai alunos de diversas regiões da cidade, optou-se por extrair um segundo relatório, expurgando este caso. No entanto, como se pode verificar nos dados entre colchetes, não chega a ocorrer alteração significativa na distribuição. Escolas em bairros com renda média entre 1 e 2 mil reais obtiveram resultados entre 1,6 (Escola Estadual de Ensino Médio Otávio Rocha, bairro Partenon) e 5,0 (Escola Estadual de Ensino Médio Julio Grau, bairro Passo da Areia). Finalmente, escolas localizadas em bairros de renda mais elevada (acima de R\$ 2 mil reais) obtiveram entre 1,9, registrado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro, bairro Tristeza, e os 6,4, observado no Colégio Militar. Considerando um escopo possível de variação no IDEB, entre 0 e 10, a diferença registrada por diferentes faixas de renda – seja quando considerados valores médios ou medianos – foi modesta, ao mesmo tempo em que a variância dentro de cada faixa revelou um espectro amplo.

O quão significativos são os valores médios para que se possa identificar um padrão de correlação renda baixa/Ideb baixo versus renda alta/Ideb alto?

Esta pergunta pode ser resolvida por meio de um teste crítico, representado pela análise do *Chi-Square*:

Tabela VII - Valores do IDEB conforme renda média dos bairros em Porto Alegre.

RENDA IDEB	BAIXA [< r\$ 1,2 mil]	ALTA [> 1,2 mil]
BAIXO [< 3,2]	50	43
ALTO [> 3,2]	35	63
$X^2$	6,294 (0,012 sig)	
V Cramer	0,182	

Os valores do *chi-square* e do V de Cramer indicam que a relação entre o IDEB obtido por escola e a renda média do bairro em que a escola está localizada não é significativa. Quando as frequências foram convertidas de contínuas (na regressão linear multivariada) em variáveis dicotômicas, o coeficiente obtido pelo V de Cramer apresentou uma capacidade explicativa ainda menor (cerca de 3%) da renda sobre a variação do IDEB.

Este capítulo buscou submeter à prova e descartar uma hipótese rival em relação àquela que constitui o fio condutor desta tese: a de que explicações para o desempenho escolar podem ser reduzidas ao contexto social e demográfico no qual cada escola está inserida. Para refutar essa hipótese, foram percorridos três passos: em primeiro lugar, testou-se uma associação linear entre variáveis “sociais”, como os valores médios de renda, alfabetização, saneamento, subnutrição, moradores por domicílios, dos bairros onde cada escola está inserida e o IDEB alcançado por cada uma. Os resultados mostraram que, embora houvesse uma relação, esta era moderada e não parecia esgotar toda a complexidade do fenômeno.

Em seguida, foi desenvolvida uma regressão multivariada, testando a relação entre

variáveis demográficas e os resultados do IDEB. Os resultados encontrados mostraram que conhecendo renda média, alfabetização, número de escolas e número de moradores por domicílio do bairro onde cada escola está localizada, pode-se prever aproximadamente 42% da variação apresentada pelo IDEB em Porto Alegre. Finalmente, análise do *chi-square* mostrou que existem escolas com IDEB alto em bairros de renda baixa e escolas com IDEB baixo em bairros de renda alta, não havendo uma relação estatisticamente significativa entre renda e desempenho escolar medido pelo IDEB.

Se fatores sociais são importantes, mas não explicam tudo (apenas aproximadamente 42% da variação), e é possível encontrar bom desempenho escolar em bairros de renda baixa, e desempenho negativo em bairros de renda alta, então, isso quer dizer que deve haver outros fatores, relacionados à dinâmica interna das escolas, como as escolhas, as opções, as preferências, logo, disposições e *habitus* dos professores, que podem ser importantes para desvendar o enigma. Isso é o que o próximo capítulo pretende analisar, a relevância das disposições adquiridas dos professores para que se compreenda a dinâmica escolar.

## 5. QUEM CONSTRÓI MUROS TAMBÉM PODE DERRUBÁ-LOS!

Ei! Professor! Deixai as crianças em paz!

*No total, é apenas outro tijolo no muro,*

*No total, você é apenas outro tijolo no muro...*

O que este estudo pretende examinar é a influência do espaço social do qual se origina ou faz parte o professor, ou seja, da influência desse espaço simbólico e de como ele nortearia a *noção de profissão*: a forma de encarar a organização da escola, o que devem fazer os alunos e o que se espera deles. As relações entre o lugar no espaço social e as escolhas, práticas e gostos dos agentes são resolvidas por meio da noção de *habitus*. Os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*) (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu reafirma, assim, um nexos entre *posições e habitus*: a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto *sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo*.(BOURDIEU, 1996, P.21).

A identidade, recorda Bourdieu, não é automática, mas constitui uma *potencialidade objetiva*, virtualidade que pode ser convertida em ação coletiva por efeito de *mobilização*, através de *lutas de classificação* em torno das visões do mundo social. Em contraste com a premissa do *homo economicus*, das teorias da ação racional, os indivíduos, nesse caso, os professores, não se comportam como sujeitos agindo isentos de pertencimentos sociais. As condições desse pertencimento se internalizam, por meio de tendências, predisposições, inclinações duráveis, não reflexivas, quase corpóreas, que irão constituir a base para um conjunto de funções e fenômenos pelos quais um ser organizado produz práticas e estilos de vida, sem que ele, necessariamente, *saiba* ou precise saber o que está fazendo.

Segundo Bourdieu (1996), a distância no espaço social reduz a probabilidade para a construção de uma identidade comum: se sou um líder político e proponho constituir um grande partido, agrupando, ao mesmo tempo, empresários e operários, tenho pouca possibilidade de sucesso, já que eles estão muito distantes no espaço social. De forma mais contundente, ele afirma que uma eventual identidade entre ocupantes de posições sociais tão distantes poderia ser apenas superficial e provisória (BOURDIEU, 1989, p. 136).

O modo ou a arte de construir significados não se processa, segundo o autor, em um vazio social. As representações oferecidas como identidade, para fazer sentido, devem refletir as condições da existência de seus atores, definidas pelo lugar de sua localização no espaço social. Certamente, essa existência não constitui um dado, a priori, incapaz de ser alterado, modificado; porém, possui um lugar definido, uma expressão simbólica e uma extensão definida que devem ser efetivados por meio das lutas que, de modo virtual, simbólico, realizam-se no cotidiano dos envolvidos nesse processo e que, de forma alguma, passam despercebidos para ambos os lados.

(...) é necessário saber descobri-lo onde ele se deixe ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 1989, p. 8)

O que pretendo com este olhar indagador sobre a função de professor é radiografar em que medida a posição social do educador reproduz um modelo de intervenção, expectativa e exigências para com o aluno. Em que medida conceitos, valores, enfim, o *habitus*, é transportado para o trabalho diário realizado com os alunos, na sua maioria de periferia; alunos os quais têm outros valores, anseios, sonhos e outras necessidades.

O *habitus*, as *tomadas de posição*, as *escolhas* que os educadores assumem na escola, na sala de aula, no pátio, na relação com a comunidade, na opção musical, no esporte, na dança, enfim, tantos exemplos poderiam ser citados aqui, são práticas sociais que fazem parte do *ethos* ou, ainda, dos domínios do seu grupo social, e não daquele que vive na periferia. Sendo assim, as opções e escolhas deste grupo acabam por predominar territórios e imaginário dos alunos. Esse *habitus* determina ou não a implementação de políticas educacionais inovadoras e geradoras de mudanças e melhorias na educação das classes desfavorecidas economicamente.

Como afirma Bourdieu, o espaço social é construído de modo que os agentes sociais ali

distribuídos se coloquem a partir ou de acordo com dois indicadores, que, segundo ele, são os mais eficientes para medir as diferenciações nas sociedades mais desenvolvidas: o capital cultural e econômico. Ainda, segundo o autor, os professores são os que possuem um grande volume de capital cultural; este talvez seja o seu maior patrimônio.

A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistêmico de bens e de propriedades, vinculadas entre si por afinidades de estilo. Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (BOURDIEU, 1979, p. 21).

Se o *habitus*, como afirma o autor, é um princípio gerador e unificador que traduz as características de uma classe, de estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas, como tudo isso se traduz no cotidiano escolar? Ou, ainda, na implementação de políticas educacionais inovadoras e geradoras de mudanças e melhorias na educação das classes desfavorecidas economicamente?

Partindo da noção de habitus, “onde todos os mundos sociais relativamente autônomos, que chamo de campos – campo artístico, campo científico, campo filosófico etc. – exigem daqueles que neles estão envolvidos um saber prático das leis de funcionamento desses universos, isto é, um habitus adquirido pela socialização prévia e/ou por aquela que é praticada no próprio campo. (...) o habitus é produto da incorporação de regularidades e de tendências imanentes do mundo que ele encerra a antecipação em estado prático dessas tendências e dessas regularidades, isto é, a referência tética a um porvir inscrito no presente imediato (BOURDIEU, 1979, p. 21).

De onde vem o saber dos professores? Por que eles o têm? Certamente, porque os professores, independentemente de sua origem, acumularam, ao longo de suas histórias de vida, conhecimentos e, a partir disso, preferências, valores, crenças que os colocam em um território de produtores/detentores de saberes. Portanto, já de início, estão hierarquicamente, em uma posição acima ou, no mínimo, diferenciada, do lugar em que estão os alunos.

Esse *habitus dá* um *background* aos professores, sendo, portanto, inquestionável que eles possuem um capital cultural maior do que o do aluno. Se não for somente pelo capital cultural, seria também porque o professor é, normalmente, mais velho, é a figura responsável, é a pessoa que, dentro da escola, possui a tarefa ou a responsabilidade de “ensinar” aos



alunos. Os professores são os que sabem, e os alunos os que não sabem. O *habitus*, como afirma o Bourdieu (1979), é um princípio gerador e unificador que traduz as características de uma classe, de estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas. Como tudo isso se traduz no cotidiano escolar?

Stoer e Magalhães apresentam interessante reflexão sobre uma nova classe média que foi gestada ao longo deste processo de consolidação do Neoliberalismo e globalização. A nova classe média nova é um conceito desenvolvido por Stoer e Magalhães (2005) em que os autores retomam o caminho percorrido pela *classe média Nova*, que, desde o auge do capitalismo organizado, constituiu-se como sustentáculo sociológico do Fordismo, do Keynesianismo e do Estado-providência, dando forma a este Estado. As transformações ocorridas em consequência da globalização, da reestruturação do mercado de trabalho no contexto de um capitalismo muito mais flexível recolocam novos desafios para esta mesma classe. A respeito destas mudanças de paradigmas os autores acrescentam: *Efetivamente*, “as implicações destas mudanças de teor cultural, conduzem-nos a uma análise não só dos estilos de vida, como também a análise do surgimento de novas formas de cidadania” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 41).

Na atualidade, o mandato educativo, demandado pela nova classe média nova, reflete uma tensão que tem sua origem no mercado do trabalho e que, hoje, apresenta novas demandas para a escola. Não se trata mais de preparar mão de obra para o mercado, pois esse mercado flexível praticamente inexistente. Hoje, com a nova configuração no mundo do trabalho, a nova classe média nova precisa estabelecer novo patamar de distinção para seus filhos, e a escola continua sendo um instrumento por onde passa a definição desta distinção. Segundo os autores, esta “nova classe média nova” continua a reclamar uma escola que lhe permita manter uma posição de distinção e uma passagem para esse mundo do trabalho tão flexível, agora, por meio da performance e das competências.

### **5.1. Reflexões acerca da vida escolar – professores e alunos pensando essa difícil caminhada.**

Com o objetivo de estabelecer um diálogo com os autores e até um contraponto a Bourdieu, recorro ao estudo de Lahire (1997), que dialoga com a teoria do social de Bourdieu. Em *L'homme pluriel* (1998), o autor dedica-se a refletir sobre os limites do conceito de habitus, relativizando sua capacidade de apreender a totalidade das práticas sociais. A partir de sua pesquisa sobre práticas e formas de relações sociais, que podem conduzir ao fracasso ou ao sucesso escolar, o autor realiza uma dura crítica ao conceito de capital cultural de Bourdieu. Afirma que, como se lida com seres humanos e não com objetos, acumular um capital cultural está diretamente associado às relações que os seres humanos realizam entre si. Na medida em que houver relações sociais que o produzam, poderá se falar em capital cultural reunido, acumulado. O autor afirma, ainda, que este não é algo transmitido por si só; ele vai se constituir somente se forem produzidos mecanismos que o façam circular, interagir e, finalmente, ser internalizado. Este capital cultural não é transmitido se não houver um esforço por intermédio de relações sociais, parentais etc. Para o capital cultural se constituir e se reproduzir, é necessário uma rede de relações singulares, afetivas entre os seres sociais.

Nesta mesma pesquisa, Lahire (1997) procurou examinar as causas do fracasso escolar, levando em consideração as afirmações mais comuns usadas pelos professores. O que o autor observou foi que, quando generalizado o fracasso escolar, apoiado em argumentos das grandes causas sociais, percebe-se que não há correspondência entre os mitos que existem e o que a vida prática apresenta. Quando esses exemplos deixam o macro e passam para questões mais específicas, encontram-se casos que não se encaixam em modelos já definidos. Encontram-se alunos das classes populares, que, apesar da miséria e da desagregação, alcançam sucesso escolar. Como explicar falas que testemunham que as causas sociais influenciam apenas negativamente?

Lahire (1997) apresenta um conjunto de situações cujos perfis rompem drasticamente com os estereótipos, que normalmente são ouvidos no senso comum. A partir dos perfis estudados, o autor questiona que diferenças internas nos meios populares são suscetíveis de

justificar variações, às vezes, considerações na escolaridade das crianças? Ou seja, o universo social não define este ou outro tipo de desenvolvimento social, de fracasso ou sucesso. As condições econômicas, *a priori*, não definem um resultado. Para as condições econômicas produzirem um determinado produto – de fracasso ou de sucesso – serão necessárias condições, técnicas intelectuais apropriadas ou a falta delas, para que se obtenha um resultado. Afirma o autor que é na socialização familiar, na trajetória escolar, profissional e na vida que o conhecimento vai se constituindo.

As falas<sup>13</sup> dos professores entrevistados, a partir de um roteiro para os questionamentos, demonstram os limites e as possibilidades do universo social de professores e alunos.

A seguir apresento as falas dos educadores:<sup>14</sup>

Professora Tulipa:

*Eu atualmente trabalho em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Porto Alegre, que é mantida pelo governo estadual com repasses obrigatórios garantidos por lei, pelo governo central.*

*Ela está organizada no regime seriado, oferecendo educação infantil (nível B), ensino fundamental de nove anos e educação de jovens e adultos nas etapas iniciais do ensino fundamental.*

*A gestão democrática, princípio constitucional, está cada vez mais distante de ser realmente adotada como base para uma escola pública democrática.*

*A escola que tem uma gestão democrática é transparente, utiliza a participação como meio para se decidir onde se quer chegar.*

*O diálogo e a participação são fundamentais na construção da escola como espaço democrático.*

Em relação à fala desta professora, tenho duas considerações a fazer: uma geral e outra mais específica. Nas entrevistas e nas falas dos professores, o que chama muito a atenção é o fato de que eles discursam sobre algo que é bom para educação, que deveria se aproximar do ideal, mas sempre há uma dúvida de que seja possível acontecer. Isso fica claro na fala desta entrevistada. A gestão democrática é um princípio, como bem diz a professora, que pode ser posto em prática na sala de aula, no pátio, nas escolas, no bairro, dentre outros espaços. Há um discurso em defesa da gestão democrática como um modelo que viabiliza

---

13 Estas falas foram gravadas e transcritas, por isso aparecem erros de português.

14 Neste segmento de falas, as quais foram retiradas das entrevistas com professores, eles serão designados com nomes de flores.

participação, transparência; entretanto, a própria fala desmobiliza a possibilidade de constituição de espaços democráticos, com ações efetivas de participação dos pais, da comunidade etc. Se acredito, defendo a gestão democrática como prática, porém, não há nenhum movimento para colocá-la em prática.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal, a história de vida, torna-se central, pois se entende que fundamentar a educação no sujeito que aprende é condição básica para a construção de uma nova cultura sobre o ato educativo. Esta cultura caracteriza-se por levar em conta não apenas as aquisições acadêmicas, mas também, e especialmente, a maneira como se constitui a própria vida tanto dos professores quanto dos alunos. (MARTINS, 2007, p. 11)

Em Martins este enigma é aprofundado, ficando evidente que as opções que são feitas se cruzam com as experiências de vida profissional e pessoal. Logo, se não exercitei uma prática democrática escolar, com princípios aplicados no dia a dia, é difícil entender como ensiná-los aos alunos. Isso se dilui nas inúmeras atividades que um professor tem ao longo de sua jornada escolar.

Essa experiência ou vivência democrática e todos os desafios que dela decorrem, também, pode ser exercitada, exaustivamente, na formação inicial.

Professora Jasmim:

*Ensinar para mim é troca; eu vivo muito tempo aqui; não é perfeito, mas eu abro várias portas. Então nós estamos trabalhando a região norte (eu sou professora de Geografia), então trabalhamos vegetação e agora a gente estava vendo as pinturas da Ilha de Marajó, enfim, a gente varia muito, mas não foge dessa temática, até por que é lei. Eu chego na outra aula com um roteiro, digo que é para eles, mas eu acho que é para mim, para não sair do assunto. Então eu canso, me irrita, mas me divirto.*

Durante esta entrevista, a professora Jasmim mostrou-se extremamente animada, comprometida com seu trabalho, apesar de sua fala deixar transparecer um sentimento de desânimo.

Professora Gérbera:

*Eu penso em uma escola onde as crianças tenham mais autonomia, que tu trabalhes mais por eles, onde houvesse uma coordenação onde as crianças pudessem pesquisar, dentro dos assuntos estudados. Eu não consigo ainda fazer isso na escola. É difícil porque tu vais lá e diz: agora*

*pesquisem tal coisa como tema; isso acontece porque não são preparados ainda para isso, e talvez outros colegas não saibam. Eu gostaria que a escola se tornasse mais livre no sentido de aprendizagem, porque a gente ainda age com era no nosso tempo, mas é muito difícil; eu sinto que tenho que me preparar muito ainda.*

Esta fala da professora Gérbera, novamente, deixa transparecer o isolamento em que os professores vivem na escola. Parece-me que é um coletivo de pessoas isoladas. A professora diz: *Eu não consigo ainda fazer isso na escola.* A tarefa de pensar os desafios e as dificuldades pedagógicas e outras que porventura existam, não é apenas dela, mas do coletivo da escola. Percebi durante as entrevistas e também nas observações realizadas, mesmo quando esperava nos corredores pelas entrevistas, que os professores não se percebem como coletivo. Realizam trabalhos isolados. Nas falas não apareceram reuniões de planejamento de trabalho entre os anos, entre as disciplinas, áreas de conhecimento etc. A escola não aparece como um corpo uno.

Professora Orquídea:

*Essa questão da defasagem a gente percebe, mas tem alunos muito bons. Eu acho que é um contexto e cada vez está melhorando mais. Essa questão da defasagem já foi pior, crianças com muito mais dificuldades. Eu vejo uma melhora; eu acho que, nesses anos que eu estou trabalhando, eu já vi defasagens maiores. Acredito, até porque a gente tem esse retorno; tem alunos que acreditam na escola, e isso faz uma grande diferença.*

Esta fala expressa uma aposta de que a escola vem realizando progressos, de que existem possibilidades de avanços. Faltou, nesta fala, que a professora desse autoria aos protagonistas desse processo, os educadores. Estes são responsáveis por esses avanços.

Professor Lírio. (este professor foi diretor da escola e muito de sua fala refere-se ao período em que estava na direção.);

*Aqui existia muita violência; as crianças não podiam circular, o pessoal dessa comunidade não podia ir para a outra comunidade. Nós tínhamos uma infraestrutura muito precária: não tinha asfalto, não tinha parque de drenagem e, quando chovia, alagava as casas todas; as casas eram todas nomeadas como acesso A1 acesso A2. Eles tinham o processo de identidade muito prejudicado; as pessoas se viam como pessoas inferiores e as outras pessoas viam elas como pessoas inferiores. Aqui era lugar de bandido, de violência; era assim que se via a comunidade.*

*Eu vejo uma mudança muito grande, e esse é o processo de sangria que eu te disse; tivemos que chamar a secretaria de governo, fizemos muitas reuniões aqui na escola; essa situação era bem latente e, com essa parceria que foi feita, as coisas começaram a se acomodar, surgiram vários projetos que foram feitos na escola; partiu da escola e se irradiou pela comunidade; trouxemos outras secretarias de governo para participar desse projeto, as ONGs entraram para participar desses projetos, que eram projetos que visavam à diminuição da violência na região, e daí surgiu esse projeto de paisagismo dentro da escola, que era para mudar essa visão do aluno em relação ao meio ambiente; essa questão da natureza, de onde surge a vida, porque é importante preservar a vida; trabalhar a violência no sentido mais periférico, de modo que o aluno interiorizasse os valores do bem. Então surgiu o projeto "Conviver 1" que foi um projeto de paisagismo que a gente teve na escola; foi o primeiro e depois a gente teve o "Conviver 2", que era com a fauna; a gente criou um mini zoo, com patos, galinhas, tartarugas; as pessoas diziam que o projeto não ia dar certo porque os alunos iam comer os patos e as galinhas, e ainda está ali. Foi uma ideia para que ele pudesse vivenciar de onde vem o ovo, o pintinho, como que ele nasce, para eles poderem dar valor à vida, ao nascimento, já que não podem ver uma criança nascendo, que vissem um pintinho nascendo, um patinho nascendo. E depois surgiu os projetos de identidade da comunidade, para atacar aquela visão que as pessoas tinham de inferioridade; surgiu o projeto de asfaltamento e da máquina de drenagem; a prefeitura investiu na região e fez essa estrutura que nós temos hoje, e, mais adiante, veio o projeto de "Denominação do Logradouro" onde a gente fez todo um trabalho com a secretaria de governo e com a comunidade para que eles colocassem nomes nas ruas. Foi um processo bem democrático.*

Este professor, por ter sido diretor, refere-se a um período em que ele esteve à frente do processo de implantação dos muitos avanços conquistados pela escola. A comunidade a que ele se refere é extremamente pobre. É um assentamento onde foi reunido um conjunto de vilas que estavam em área de risco na cidade, comunidades precarizadas, sem emprego, sem muitas alternativas. Quando foram reunidas neste local, houve muitos avanços, mas, em um primeiro momento, muitas dificuldades para que as comunidades – rivais – aceitassem essa convivência. Logo no início do funcionamento da escola, os professores trabalharam por um longo tempo em um galpão, construído na entrada do assentamento.

Neste tempo, realizaram um lindo trabalho de pesquisa sobre as crenças e lendas que havia naquele local, pois está assentado no pé de um morro. As lendas contavam que ali existia um cemitério de índios, almas etc. Logo que chegaram, os professores – componentes da escola naquele momento – resgataram essa história, reuniram objetos, fizeram exposições, respeitando as crenças e partindo daí, definiram o Tema Gerador, ponto de partida para aprendizagens. Fui testemunha desse belo trabalho, realizado em 1995 e 1996.

Foi um excelente começo, mas as dificuldades não encerrariam ali. Como fala o professor Lírio, escola e comunidade viveram momentos difíceis. Logo que os professores passaram para o prédio novo, construído para receber a escola, houve um momento quase trágico. Reunidos na escola, os professores participavam, em uma noite, de uma formação; enquanto estudavam, uma briga entre grupos rivais atingiu a escola. As balas circulavam por entre os professores; foram momentos de terror.

A comunidade, como fala o professor Lírio, vem vivendo isso desde que foi reunida neste local. Ele relata as muitas tarefas que foram realizadas, mas as dificuldades seguem ocorrendo; continuam acontecendo momentos de violência. Segue o professor:

*Mas o pior é essa questão que eu falei antes, a segurança. Como a gente vai trabalhar descansado, e eu acho que o pessoal que já passou por isso, eu já ouvi várias histórias, eu mesmo já passei por situações em que a Brigada estava perseguindo os caras que assaltaram o Mercadinho, era hora do recreio, as crianças todas no pátio e a gente não sabia o que fazer. A Polícia encosta eles (os assaltantes) na cerca, porque eles tinham fugido do Morro do Osso, e a Polícia armada na frente da Escola. Nós recolhemos as crianças e levamos para as salas, porque assim eles ficavam mais protegidos, então nós já passamos por situações bem complicadas, da gente ouvir tiros e as crianças estarem na quadra. Tudo isso reflete neles. Tanto a nossa segurança quanto a questão dessa instabilidade na vida deles, porque, quando essas coisas acontecem, a gente não consegue mais dar aula e, quando a gente sabe que teve tiroteio à noite, a gente vê que eles não conseguem se concentrar porque acaba refletindo neles.*

O professor Lírio segue, agora, falando sobre educação:

*Eu acho que em relação a isso hoje em dia melhorou muito; eu trabalho na rede estadual e na rede municipal; eu vejo que, na rede municipal, mudou muito isso; na rede estadual, não mudou tanto. Eu vejo os professoras da rede estadual, pelo menos os que eu trabalho, muito fechados, muito voltados para a questão específica do conhecimento sistematizado, porque eles acham que assim o aluno vai ter um conhecimento avançado que possa fazer com que ele mais adiante possa adquirir novos conhecimentos e assim prestar um vestibular e cumprir essa etapa da vida dele com mais facilidade, possa avançar e ir para uma universidade com tranquilidade; esse seria, na minha visão, objetivo que ainda é mais enraizado na escola estadual; o profissional da escola municipal modificou um pouco essa visão em virtude das políticas de governo. Eu acho que é importante as políticas de governo para modificar o aspecto interno da conscientização do profissional e da maneira como ele vê a educação; então eu vejo que, na escola municipal, hoje as pessoas estão pensando na educação como*

*um processo evolutivo do pensamento e não específico em uma determinada matéria, ou em um fato histórico, porque o aluno estando bem consigo mesmo, sabendo se portar em uma determinada situação de uma maneira mais adequada, sabendo ouvir, não brigar o tempo todo, valores básicos que sem eles o aluno não atinge o segundo degrau.*

O professor Lírio, de todos entrevistados na primeira etapa, é o que me pareceu mais empolgado, talvez porque saiba que as coisas podem acontecer quando assim se deseja e coloca-se em prática esse desejo. Nesta sua fala, ele expressa, a partir de sua opinião, a visão dos professores sobre o que é educar. Acho fundamental destacar a importância de trabalhar conceitos como estes: valores, regras para o convívio social, dentre outras atitudes que não são desenvolvidas em casa por várias razões, e a escola precisa estar atenta a elas; ela tem de assumir essa tarefa, além da de construção de aprendizagens. Destaco de sua fala o seguinte:

*... o profissional da escola municipal modificou um pouco essa visão em virtude das políticas de governo; Eu acho que é importante as políticas de governo para modificar o aspecto interno da conscientização do profissional e da maneira como ele vê a educação; então eu vejo que, na escola municipal, hoje as pessoas estão pensando na educação como um processo evolutivo do pensamento e não específico em uma determinada matéria, ou em um fato histórico.*

Como pesquisadora, minha opinião não é tão otimista como a do professor; há pela frente, um longo caminho; porém, concordo quando ele diz, que isso depende de políticas públicas educacionais e que devem ser governamentais. Se os alunos não trazem de casa um conjunto de valores e regras que são necessários para o convívio social, além disso, para que a aprendizagem possa se efetivar, não adianta o professor tentar ir para uma etapa posterior, pois a anterior ainda não foi efetivada, internalizada.

Professora Celósia:

*O bairro onde moro é ... e eu nunca morei em um bairro assim como esse da escola. Quando eu vim trabalhar aqui, eu estranhei muito; é uma realidade social, econômica, familiar muito diferente do que a gente está acostumada.*

*A gente que veio do interior; era outra relação, outros valores. Eu trabalhava antes em outra escola municipal; lá a realidade é um pouco diferente daqui.*

*Naquela escola, às vezes não conseguia dar aulas; eles entravam dentro do armário, invadiam as salas. Eu fiquei apavorada. No refeitório eles jogavam merenda uns nos outros. Aí, com o passar do tempo, foi-se conseguindo fazer um trabalho e esta questão mudou bastante. Eu acho que eles têm*



*ainda, o termo é muito forte, mas eles têm rejeição, mas observo que é complicado, não é que eles não tenham interesse. Eles estão preocupados em vir na escola, para fazer a social, ter um grupo de amizade; então, chamar a curiosidade com a disciplina de história é complicado. Até um filme que se vai passar sobre um tema é difícil. Eu procuro trabalhar na história com a curiosidade, com coisas do cotidiano, fazendo relações, as coisas que aconteceram com a vida deles, higiene, a questão da mulher, moradia, trago para a aula temas que possa relacionar com a vida deles, mas é bastante complicado. É preciso formular o texto com a linguagem deles, cuidar o vocabulário. Às vezes tu colocas as palavras mais simples, tu achas que isto é corriqueiro, eles não sabem o que é. É bastante difícil. Tu perguntas o que é, eles não sabem o que é.*

A professora Celósia expressa uma dificuldade, que, novamente, chama a atenção: parece que os professores, de uma forma geral, realizam um trabalho solitário, vários trabalhos isolados. Para essas questões, é preciso que exista um planejamento conjunto, que a educação na escola seja vista como um todo. Cada um leva sua vida e sua disciplina adiante, do jeito que der.

Segue a fala da mesma professora:

*Ensinar é isso, é tentar buscar algumas coisas deles, para valorizar e para relacionar com aquilo que eu trabalh; agora, por exemplo, com uma turma de C 30, que é a segunda 8ª série que está se formando agora, estou fazendo um trabalho com eles sobre a formatura; eles estão arrecadando fundos para a formatura; eu estou colocando isso porque eles são a primeira turma que está conseguindo se organizar; outras turmas tentaram se organizar e não conseguiram, isso porque eles não sabem se organizar muito bem. Até mesmo para arrecadar esse dinheiro, nós começamos em julho, foi muito complicado; eles não tinham essa noção de que o dinheiro era do grupo, que o dinheiro não era meu, ou individual de cada um, que eles tinham um objetivo que eles tinham que prestar contas de cada centavo, porque era um dinheiro coletivo. Como separar as coisas para uma rifa: teve uma menina que foi a que mais vendeu, e a mãe gastou o dinheiro, e eu disse: tu não podias ter emprestado o dinheiro para tua mãe porque o dinheiro não era teu, o dinheiro é do grupo, e a gente fez a rifa com o objetivo de poder fazer um passeio no final do ano. Depois de muita conversa, a gente acertou que ela tinha de repor esse dinheiro, no dia combinado, ela trouxe o dinheiro. E eu acho que isso é um ganho importante, saber que o dinheiro não é teu e tu não podes usar. No início, eu achei que era má-fé, mas depois eu comecei a ver que era falta de organização; eles não sabiam pegar uma rifa, anotar que eles não tinham pago; ter esse controle eles não tinham; então a gente procura trabalhar outras questões além do conteúdo formal.*

A fala desta professora, novamente, expressa a falta de um planejamento conjunto, de uma ampla reflexão sobre educação, sobre as vicissitudes dos alunos. Essas e outras questões poderiam ser elencadas logo no início do ano e trabalhadas. Valores, hábitos, a cultura daquela comunidade, diferente da cultura do professor (não me cabe dizer qual a correta), não consegue estabelecer um diálogo. Acontece que os avanços que ocorrem acabam se perdendo por não serem sistematizados, aprofundados. A professora Celósia coloca muito bem, o que é de todos, é de todos. Observa-se nas entrevistas que há um choque de valores. Com o intuito de tentar ser isenta, devo dizer, que, em alguns casos, há uma distância nos valores dos professores e dos alunos; em outras, não há valores. Isso também se constitui em *habitus* diferenciados entre professores e alunos. Ocorre que é possível alterar essa lógica de ações de ambos os lados. *Habitus* é um sistema de disposições duráveis, mas não é porque são duráveis que são imutáveis. Logo as disposições, ou melhor dizendo, aquilo que é acumulado como história em cada pessoa, pode ser transposto para novas atitudes, um novo *habitus*. Bourdieu (1983) afirma que o *habitus* funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas.

Para continuar analisando essas questões de valores, regras, boas atitudes e se são tarefa da escola ou da família, serão apresentadas estas duas próximas falas que tratam dessa problemática.

Professora Gardênia:

*Eu acho que é muito importante as crianças trazerem uma base de casa; isso teria que vir da família, e eles não recebem isso. Embora não seja obrigação, a realidade é que a escola tem que ajudar. A questão do conteúdo formal, eu trabalho com 3º ciclo, eles vêm com uma defasagem na escrita, na leitura; então eu acredito que todas as áreas têm que trabalhar isso, mesmo porque, se eles não sabem interpretar um texto ou se posicionar oralmente, o trabalho da escola é inválido; mais do que saber o que aconteceu, tem que saber se posicionar sobre o que aconteceu, e o problema mais sério que eu vejo é de relação, eles não têm a capacidade de relacionar o que eu falei na outra aula com o que eu estou falando agora. Então é complicado e assim fica difícil.*

*Eu acho que há uma diferença na questão dos valores; nós temos valores diferentes, a importância do estudar, eu vejo, principalmente nessa comunidade, que eles não valorizam muito essa questão de estudar; por mais que tente fazer coisas diferentes; ontem eu os levei à informática para pesquisar imagens sobre Roma, e lá eles podiam pegar muitas imagens, mas a maioria escolheu o Coliseu porque já tinham ouvido falar. Pegaram a foto e pronto; terminou meu trabalho. É um desinteresse*

*que até com outras propostas eles não têm interesse. Também tem o coletivo, a honestidade, tudo são diferenças respeitar o que é do outro, isso é muito difícil, então coisas que a gente acha fundamental como a questão da honestidade, vários valores, e o que a antes motivava a gente, vou estudar para melhorar de vida, eu não vejo isso neles. Embora eu acredite que através da educação isso mude, mesmo sendo um trabalho muito longo e estressante.*

Durante as entrevistas, além das conversas com os professores, como já mencionei na metodologia, recolhi várias impressões de forma aleatória. A entrada na escola, os corredores, as conversas que, quase roubando, captei na sala dos professores, na secretaria, no pátio, foram ajudando a compor esta tese.

Em relação às falas, pude observar que existe uma dificuldade dos professores entenderem que há uma diferença entre eles e os alunos. O próprio fato de uns serem professores, outros alunos, já coloca essa diferença. A origem dos professores, muito pobre, pobre ou classe média, colocou-os em uma situação que possibilitou escolhas ao longo de suas vidas. Essa origem, por muitas vezes, mais do que ajudar os alunos a criarem saídas, obstaculizou a relação entre professores e alunos. Parece haver um abismo entre os dois lados. A dúvida que me perseguiu durante as entrevistas foi a seguinte: constatados os problemas, pois entendo que, na maioria das vezes, pode-se detectar as dificuldades, os educadores ficam presos, como se estivessem mergulhados em areia movediça. Não há como sair do lugar onde estão. Continuam constatando as dificuldades, sofrendo com elas, mas não há proposições. É possível modificar a escola; se acreditam nisso, por que a inércia?

A professora afirma que *é muito importante as crianças trazerem uma base de casa, isso teria que vir da família, e eles, não recebem (...)*. Ao se constatar o fato de que as famílias – segundo as falas dos professores – não estão conseguindo dar a base necessária para sustentar uma aprendizagem e atitudes comportamentais em sala de aula, parece-me que a situação se arrasta sem uma solução. Ou ainda, *que há uma diferença na questão dos valores, valores diferentes, a importância do estudar, não valorizam muito essa questão de estudar, etc.* Existe a constatação, mas não há propostas de encaminhamento sobre o que fazer a partir disso.

Parece-me, e posso afirmar isso sem medo de errar, que há um modelo calcificado no imaginário dos professores de como deveriam ser a escola, as famílias e os alunos. Esse modelo, o mesmo que lhes foi aplicado ao longo de sua história de vida, parece ser o único que pode funcionar. Como esse modelo não funciona mais, não se encaixa nessa atualidade tão conturbada, os professores seguem se deparando com os problemas, constatando-os, mas sem nenhuma proposta concreta para sair da inércia em que se encontram.

Professora Crisântemo:

*Eu acho que, para começar, nós não podemos esquecer que aqui a clientela é completamente diferente de uma clientela de colégio particular. Em questão de conhecimento, as crianças de escola privada tem acesso a uma série de meios de comunicação; já as crianças daqui não sabem o que está acontecendo no mundo. Elas não têm o hábito de leitura, e eu acho que é uma coisa que a escola deveria se preocupar desde a primeira série. Na criança de escola particular, o hábito da leitura é bem mais incentivado, agora as questões dos valores pelo que a gente ouve também tem problema, mas aí eu já acho que é fruto da sociedade que a gente tem hoje.*

*Eu não sei se é porque nós temos outra visão, a gente que é meio classe média, meio metida a ser, a gente pensa de outra maneira, não chega a pesar muito o que eles querem.*

Nesse depoimento, destaco duas questões: primeiro, que existem verbos que deixaram de existir na vida dos professores, como: criar, inovar, sonhar, fazer, realizar, executar. Implementar, mais uma vez, é colocado na terceira pessoa; a capacidade heurística não mais existe, e um exemplo disso é o fragmento da fala. *Elas não têm o hábito de leitura, e eu acho que é uma coisa que a escola deveria se preocupar desde a primeira série.* A escola passa a ser vista como um ser do qual o professor não é parte, mas alguém deve fazer. Em segundo lugar, gostaria de chamar atenção em relação a outro fragmento desta fala: *Eu não sei se é porque nós temos outra visão, a gente que é meio classe média, meio metida a ser, a gente pensa de outra maneira, não chega a pesar muito, o que eles querem.* O enigma é: “Porque os alunos não são ouvidos?” A escola é *locus* de professores e alunos, logo, o que ambos pensam, deve ser ouvido.

Professora Rosa:

*Uma das coisas que eu brigo no conselho de classe é mudar os pareceres, aquilo é um pedagogs que não diz nada, a mãe não entende nada que está escrito ali, como eles se comportam nos ambientes, aquilo não diz nada. A escola é muito reticente. Quando as mães vêm nos sábados maravilhosos buscar os pareceres, elas não entendem nada do que está escrito ali. Cada uma recebe um monte de folhas. A mãe está interessada se ele está bem em matemática, se ele incomoda... então é aí que começa o distanciamento. A mãe acha que a escola é uma coisa lá... distante... ela sempre vai na escola para discutir, para brigar porque o filho incomodou, Esse não é o papel, tinha que haver mais um trabalho. Eu sei que não existe, então eu acho que devia existir um trabalho de relação entre a escola e a comunidade.*

Mais uma vez, a opinião é de que alguém deveria fazer alguma coisa, resolver os problemas, mudar os pareceres. Pareceu-me que a professora não se coloca no lugar de protagonista – “Eu sou parte disso.” Eu quero mudar, e estou propondo isso.” É difícil fazer essa afirmação, mas em

nenhuma das entrevistas ouvi: “Estou brigando para melhorar a escola, a relação com a comunidade. Estou propondo que se faça isso ou aquilo. Estou fazendo diferente, apesar das dificuldades de encaminhar os assuntos junto aos meus colegas”, e assim por diante.

Segue falando a mesma professora:

*Esses dias, conversando com a professora que trabalha na secretaria eu disse: “Eu também estou desanimando.” Ela me explicou que isso é um processo, por mais que a gente ache que não estamos fazendo nada, eu sinto um fracasso, perdendo para as gangues, perder para outros... Ela disse que não, que seria pior se não houvesse a nossa atuação. Depois da conversa com ela, eu fiquei mais animada, mas ainda acredito que é possível, eu trabalho com poesia, trabalho os clássicos, Machado de Assis, gosto dos autores franceses, eu leio o Pequeno Príncipe para a 6ª série e eles adoram. Faço eles gostarem, leio com eles. Temos que mostrar clássicos, mesmo que eles não pensem na universidade, eu acho que tenho que fazer isso. Muitas vezes as pessoas dizem que têm que haver dois tipos de educação, os que tem uma vida melhor, uma escola particular; e para outros, uma educação menos de qualidade, qualquer coisa, encha o quadro deu... porque eles não sabem nada mesmo, não vão avançar mesmo, dificilmente eles vão para o segundo grau... Eu penso justamente o contrário, a nossa clientela, o nosso tipo de aluno daqui, é o que tem que ter a melhor escola, eu me esforço muito até no sentido assim... Não é qualquer aula, qualquer coisa, acho que podem, sim, ler textos clássicos, eu leio com eles, já li com uma turma até os Miseráveis, Eles acompanham e gostam; não acho que é qualquer coisa, só porque não vão para o segundo grau. Ao mesmo tempo, eu me sinto muito frustrada, porque é uma luta no dia a dia, mas muito difícil...*

Observa-se que há um sentimento de derrota. É como diz a professora, “os alunos são perdidos para o tráfico, para o mundo das drogas, da busca pela concretude da vida”. Insisto mais uma vez que o modelo de escola ideal, em que os alunos entram arrumadinhos, respeitam os professores e tudo funciona dentro da ordem e da normalidade, é o que, ainda, esperam os professores.

A escola da atualidade não parece em nada com a escola de antigamente, do tempo dos nossos pais. A escola de hoje exige do professor uma nova postura, outro professor, que não pense como pensavam os do tempo de nossos pais. Isso esbarra em um *habitus*, nas disposições incorporadas pelos professores, duráveis, mas não imutáveis.

Professora Violeta:

*Eu acho assim, às vezes como eles (os alunos) vêm com tantos problemas de comportamento, postura, que tu tens que ensinar a sentar, que eles têm de bater na porta, para pegar a borracha do coleguinha*

*tem que pedir por favor, com licença, então é um trabalho tão grande que os professores, fazendo isso, também se cansam. Quando chega no que seria mais de discussão de ensino, o professor já está cansado, então é muito comum encher o quadro de coisa., Acho horrível isso, mas não posso culpar o professor. Quando ele chega na sala, já apartou dez brigas. Não culpo, é cansativo, é uma realidade dura. Os alunos perderam até a dignidade. Ontem aconteceu a seguinte questão: um aluno pediu o erro, depois outro aluno precisou e perguntei : “Quem está com erro?” Os alunos disseram: “Está com a Aline.” A menina respondeu: “Não está comigo; pode revistar.” Eu disse: “Aline, ninguém vai te revistar.” Eles já perderam o sentido de dignidade... A escola acostudou: falta alguma coisa , revista todo mundo, chama direção, parece que coloca no paredão, a escola é que nem polícia.*

Retomo as questões apontadas anteriormente, Nesse depoimento, parece que as mazelas da sociedade e da educação não apresentam nenhuma possibilidade de solução. Existe uma falta de encaminhamentos, de proposições para os problemas. Na forma como os problemas são mostrados, do menor ao maior, já há uma sentença dada: não há o que fazer. Ao mesmo tempo, a vida continua, a escola funciona o ano todo, ano após ano, com os mesmos problemas e com as mesmas angústias. Falta iniciativa, ânimo, propostas.

Resultado de um processo histórico, o professor e seu *habitus* seguem perseguindo um modelo ideal de escola, ou de como deveria ser a escola, esperando os alunos do seu imaginário. Os professores esquecem que os alunos são, também, resultado de um processo histórico que os conduziu a ter e a viver a vida que têm, a fazer o que fazem, ou a não fazer, a ter um comportamento e não outro, a não pedir licença, por favor e obrigado. A construção prática de um mundo objetivo do qual fazem parte é que os leva a serem o que são.

Segue a mesma professora:

*Eu penso que a escola não pode ser burocrática e nem tão autoritária. Não podemos pegar o aluno pelo lado; se você não fizer isso, tem uma sanção; eu penso numa escola livre, com tempo, A supervisão sabe que eu nunca quero ter só um período; penso que tinha que ser uma escola mais livre de horário, não ser uma coisa mecânica. Fora isso, a maneira autoritária que se trata essa coisa de menina dizer “me revista aqui”... Isso é contra a dignidade e humanidade, a gente tinha que confiar mais neles. Todo ano eles elaboram regras de convivência, uma bobagem, porque é a escola que faz isso, então eles nem sabem o que é. Então, eu acho que uma escola livre, tanto no horário como no espaço, pudesse construir mais livremente, onde eles não sejam tão massacrados, a vida já tira tanta coisa deles. Quando chegam cinco minutos atrasados, têm que pegar um papel para dizer porque chegou atrasado. Os professores perguntam pelos bilhetinhos, porque três tem que mandar avisar a*

*mãe. Eu rasgo os bilhetinhos, quando eles chegam atrasados eu rasgo, porque que bom que o aluno conseguiu chegar aqui. Na realidade que eles vivem, a mãe alcoólatra, o pai... e ele chegar aqui, que bom que chegaram (na escola). A escola tinha que ser menos burocrática, menos autoritária. Ouvi falar na escola da Ponte, eu me encantei com isso, tu tinhas que despertar. Aí, eles começaram se interessar pelos livros, eu tive que pedir para dar outro período de aula, e não ficar assim: vai bater, termina logo. Vem outro professor, começa outra coisa que não tem nada a ver. Para mim, escola não é isso, tomara que um dia.*

Mais uma vez, a professora coloca a tarefa para uma terceira pessoa – alguém tem que fazer a escola ser organizada de forma diferenciada. Se a Escola da Ponte é uma inspiração, por que não ser um ponto de partida para a organização da escola, das pessoas da comunidade, junto com os alunos?

Concordo com a opinião da professora de que escola não precisa ser assim. Mas, então, por que segue organizada de forma segmentada sem contribuir para o avanço dos alunos? A professora afirma que mesmo quando trabalha os clássicos da literatura consegue despertar o interesse dos alunos. Eles se interessam, gostam, comprometem-se. O depoimento vai de encontro aos demais, que dizem que os alunos não se interessam pelos estudos, não valorizam os estudos. Percebe-se, ao longo das entrevistas, que os professores se contradizem o tempo todo. Existe um desejo de que a escola funcione, melhore, porém, a mudança não é colocada em prática.

Afirmo que existe uma dificuldade, centrada, também, no papel do professor, que não consegue se libertar de suas crenças, de seus valores, e continua esperando que alguém faça alguma coisa para melhorar a educação.

O conceito de *habitus* ajuda a escapar dos argumentos que privilegiam apenas a dimensão objetivista das imposições sociais ou das explicações que destinam o maior papel das ações determinadas a partir da sua habilidade interior. Assim, o *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. (CATANI, 2007, p.19)

Essa é a história incorporada por todos, ao longo da vida, desde o nascimento. Os gostos, as escolhas, as preferências, vão se constituindo tal qual um mosaico. Crescemos e reproduzimos essa construção. Funciona como princípio gerador do que fazemos e das respostas que damos ou não damos à realidade em que estamos.

Nos depoimentos há um misto de estagnação, de comodismo, mas, também, predomina esse modelo de escola ideal. Os educadores, quando falam, não conseguem dizer qual é a escola ideal, aquela que desejam. Catani (2007) afirma que o *sistema escolar não vai igualar as*

*oportunidades ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade.* Percebi nas falas dos entrevistados a dúvida de que a escola possa acabar com as desigualdades – leia-se acabar com as desigualdades na medida em que consiga produzir conhecimento, cultura escolar e capacidade de sonhar. Ao mesmo tempo, opinaram sobre como deveria ser a escola para alcançar os objetivos de sucesso escolar. Não apareceu, nas entrevistas, a luta, o investimento e a certeza da possibilidade de avanço no sistema educacional, a meritocracia como possibilidade de avanço para os alunos.

## **5.2. Também aprendemos que há obstáculos a transpor.**

No entanto, há também obstáculos para a formação. É paradoxal contemplar que muitos dos obstáculos que a formação do professorado encontra podem facilmente se transformar em limitadores para a resistência por parte de algum setor do mesmo. Ou, ainda, que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpa o professorado sem oferecer resistência e luta para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

De forma geral, as falas demonstram que, por um lado, existe, sim, o peso da figura individual do professor, objetivado pelo seu *habitus*, por aquilo que professores acreditam ser certo, suas crenças, aquilo que adquiriram ao longo da vida e que pode ser o aspecto imobilizador de sua ação como educador. Por outro lado, o objetivo é, também, retomar questões decorrentes desse *habitus* que têm uma influência direta na sua atuação como docente. O trabalho do educador não é isolado; depende de políticas públicas educacionais que o articulem para que não aconteça o que Imbernón (2010) alerta: os professores não podem ser culpados. Destaco, por exemplo, a articulação necessária entre a formação inicial e o trabalho que os educadores vão realizar na realidade do dia a dia. Essa é uma lacuna a ser preenchida. A formação inicial, nas instituições de ensino, prepara o professor para um trabalho distanciado do cotidiano das escolas de educação básica e dos problemas concretos que eles enfrentam.

Durante as entrevistas e as muitas conversas realizadas com os professores, o que mais me chamou a atenção foi a grande falta identidade entre teoria e prática.

Em uma das entrevistas, chamou-me muito a atenção o fato de que a entrevistada repetiu a mesma frase de Hébrard (2000) que se refere às dificuldades existentes, hoje, nas escolas em relação à aprendizagem. Logo, perguntei se ela conhecia o autor. Disse-me que não. Achei muito interessante como as questões educacionais são convergentes. Ambos,



professora e autor, dizem que os alunos vão à escola para fazer “a social”. Isso aparece fortemente nas falas dos professores. Eles dizem que os alunos arrumam-se para ir à escola como se fossem passear, namorar, menos para estudar.

Em relação a isso, reporto-me à introdução e aos capítulos iniciais desta tese, quando afirmo que existem várias questões fundamentais para a educação que as políticas públicas não têm alcançado. Esse poder de alcance se dará na medida em que se volte o olhar para as questões mais cotidianas da sala de aula e da escola. Nesse sentido, o IDEB é, sem dúvida, um bom indicativo, ainda que não consiga detalhar os problemas educacionais. Conforme Paro:

Como dissemos, a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica. Nessa autocriação, o homem não se contenta com satisfazer as necessidades naturais, porque para ele “somente o supérfluo é necessário.”(Ortega y Gasset, 1963) As necessidades naturais independem de sua vontade e a satisfação destas permite a ele apenas estar no mundo como os seres naturais. Mas o homem não almeja apenas estar no mundo; o homem almeja estar bem. Para ele, não importa apenas viver, mas **viver bem**. Isto é tão dramático que o homem que perde as esperanças de viver bem prefere suicidar-se a apenas viver (Ortega y Gasset, 1963): “navegar é preciso, viver não é preciso.” Além disso, essa autocriação nunca se dá de forma individual, já que nenhum homem ou mulher sozinho consegue produzir diretamente sua própria existência. Ou seja, o homem se faz pelo trabalho mas, apenas pela divisão social do trabalho, que o põe em contacto com os demais componentes da sociedade, é que ele consegue fazê-lo. Isto coloca para o ser humano uma das maiores questões da filosofia: a construção de sua liberdade em convivência com os demais seres humanos. (PARO, 1997, p. 35.)

Em Paro, os alunos são seres permeados por inúmeras questões filosóficas, pessoais, familiares, sociais. São também atravessados por desejos, anseios, que, na maioria das vezes, não são considerados ao longo dos muitos anos em que ficam na escola. Para Hébrard (2000) e muitos professores, a escola acaba sendo um espaço para os alunos *fazerem a social*. Eu diria: “Que bom!” É muito bom que seja assim. Essa questão passa a ser problema na medida em que não se utiliza essa convivência para a aprendizagem e produção de novos conhecimentos. No filme *Pro Dia Nascer Feliz*,<sup>15</sup> uma diretora de escola diz que *os alunos não estão interessados em aprender; eles vêm para escola para fazer a social*. Na sequência, aparecem todos os alunos, com as suas melhores roupas, “passeando” na escola. Mais uma

---

15 *Pro Dia Nascer Feliz*, é um documentário de 2004. Apresenta seis escolas do Brasil. Começa em Manari, Pernambuco, e termina no bairro dos Jardins, em São Paulo, mostrando a diferente realidade entre essas escolas. Aborda a falta de recursos financeiros e a violência, entre outras questões.

vez, eu afirmo: “Isso é ótimo!” Errados estão os educadores, que não aproveitam esse espaço de *fazer a social* para transformá-lo em lugar de educação, também!

As políticas públicas não têm conseguido alcançar os meandros, o cerne dos problemas educacionais no Brasil.

Durante as entrevistas, apareceram também as questões sociais como problema central que impede o avanço em relação às aprendizagens. Isso é uma polêmica no interior das escolas, pois a maioria dos professores diz que questões sociais não são para a escola resolver. Observei, em todas as entrevistas, questões relacionadas à vida cotidiana: problemas de ordem social, econômica, de falta de dignidade, de conceitos e de valores básicos que deveriam vir de casa, sem dúvida. Mas, se não vêm, o que fazer em relação a isso?

As entrevistas expressam certo esgotamento por parte dos professores, que durante longos anos investem sobremaneira em ações isoladas na busca de valores, dignidade e crença de que a escolaridade é, sim, uma alavanca para uma sociedade com padrões elevados do ponto de vista social, econômico e democrático. Ocorre que esses valores de que os professores falam nas entrevistas tomam corpo no cotidiano da escola, pelos seus atravessamentos, por entraves; não são temáticas propositivas, geradoras de novos comportamentos, novas ações, novo *habitus*. Não são ponto de partida para uma aprendizagem significativa, produtora de sentidos.

Os avanços conquistados em nosso país são fruto de investimento feito por longos anos. Consolidamos a democracia no Brasil, após longos anos de ditadura, com instituições fortes e respeitadas, com um Judiciário ativo, com eleições democráticas, por intermédio de ações concretas.

Tornar a escola um lugar de produção de novos conhecimentos, de apreensão de cultura, de geração de um novo *ethos*, exige o exercício e a possibilidade de que os alunos vivam isso na prática. Essas são, sim, ações de responsabilidade dos gestores e das políticas públicas.

Para essa reflexão, recorro a Charlot (1996), que também utiliza conceitos desenvolvidos por Bourdieu. Por meio de pesquisa realizada com estudantes de escolas francesas de periferia, Charlot mostra que uma história escolar nunca é vivida por antecipação, que os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro, mais do que de saber, e que aprender não apresenta um sentido unívoco. O autor cita Bourdieu,

afirmando que o *habitus*, por si só, não constrói instrumentos conceituais para uma reflexão teórica, em busca da melhoria do desempenho escolar dos alunos, mas que deve ser levado em consideração quando da elaboração das políticas públicas educacionais.

A seguir, apresento outro conjunto de falas dos educadores<sup>16</sup> entrevistados e suas opiniões sobre o modelo educacional mais adequado à realidade escolar em que atuam. Nessa questão – modelo educacional – as respostas foram agrupadas de modo que não ficassem repetidas. Da mesma forma, foram descritas tais quais foram respondidas. É possível observar que algumas das respostas estão incompletas e não são autoexplicativas. Cabe destacar que não se está privilegiando um modelo em detrimento de outro. O objetivo é dar voz e ouvir os educadores.

### **5.3. Modelo ideal de escola.**

*O modelo que é desenvolvido ali, com algumas alterações que vêm sendo discutidas para implantações.*

*Creio que não há modelo ideal, mas a partir do marco dos ciclos o grupo torna-se autor de cada vez mais proposições educacionais locais.*

*Ciclos de formação*

*É o modelo que conseguimos construir coletivamente.*

*É aquele em que crianças e jovens sintam-se estimulados, mas que tenham limites bem claros.*

*Não existe modelo.*

*Uma escola voltada à educação popular.*

*Educação popular.*

*O modelo por ciclos com modificações político-pedagógicas.*

*Ciclos, com algumas modificações.*

*A educação popular atende às necessidades desta comunidade escolar.*

*Com maior cuidado e carinho na análise das retenções por parte da mantenedora (dificulta demais)*

---

<sup>16</sup> Essas falas foram recolhidas de duas formas: algumas vezes, eu conseguia sentar com os professores para que eles me respondessem. Outras vezes, combinando previamente, eu deixava o roteiro para que eles me entregassem posteriormente. Ocorre que na maioria das vezes, pelos mais variados motivos, eu não conseguia o roteiro com as respostas; era muito difícil.

*Não gosto da palavra modelo, mas o ensino por ciclos atende melhor à realidade desta comunidade.*

*O modelo do município traz para escola alunos com problemas em leitura em grafia. Nenhum vem 100%.*

Os entrevistados não se detiveram em longas explicações sobre o modelo educacional mais adequado à realidade educacional dos seus alunos, diferentemente de outras entrevistas abertas. As entrevistas abertas, sem dúvida, propiciaram uma digressão que variou de entrevistado para entrevistado. A organização do ensino por Ciclo de Formação, modelo criticado, é também o mais destacado como um bom modelo. As respostas, de um modo geral, conduziram a um entendimento de que os Ciclos de Formação propiciam os dois sentimentos: aceitação e rejeição. Eu esperava que os educadores entrevistados fizessem uma defesa veemente de um modelo, fosse ele qual fosse; porém, isso não se concretizou.

Nessa primeira questão, houve pouca intensidade de percepção crítica, pois, sendo o sucesso ou o fracasso escolar resultado de um dado modelo educacional, estes resultados são de todos; ele é social, resultado de um modelo. Fica claro que os professores não sabem bem qual modelo defender para promover apenas o sucesso escolar. Recorro a Charlot (2005) para aprofundar esta reflexão.

O fracasso escolar se constrói por intermédio de uma história singular, e é mais frequente entre as crianças de famílias populares; o que é preciso compreender, portanto, é o fracasso individual de pessoas que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais. Se se pode dizer que uma pessoa sofre as influências do meio, o que faz parte deste meio só irá influenciá-la se tiver sentido para ela. Diz Charlot (2005) que o ambiente são as relações, e não as causas. Para o autor, significado vem antes de competência. O tema central neste debate é o que mobiliza as crianças, os jovens e os adultos a irem até a escola e aprenderem os conteúdos. A relação com a escola não é apenas relação com uma instituição, com uma classe, com professores que objetivam transmitir saber aos alunos; ela se estabelece com ações de aprendizagem que tenham significados.

Se, como aluno, as relações existentes, os modelos, as expectativas para a vida e o futuro estão relacionados entre si e com a construção de saber e a apreensão do conhecimento, podemos afirmar que saber não está desvinculado do todo do ser humano e da vida, do ambiente, do mundo e do modelo educacional do qual o aluno faz parte. Isto é a relação

epistêmica do saber: estabelecer conexões, redes de significações.

#### **5.4. A escola como ela (não) é.**

Na segunda questão, o objetivo, mais uma vez, é obter a percepção dos educadores a partir da universalização do Ensino Fundamental, do papel político e social da escola e dos desafios colocados à escola a partir dessa nova realidade. Nessa questão, a ideia era ouvir os professores sobre o que deve caracterizar a escola ideal. Novamente, as respostas foram aglutinadas de forma que não houvesse repetição de opiniões.

*É aquela em que professores, alunos, pais e todas as pessoas envolvidas são felizes.*

*Abertura para divergências e diferenças, autônomas, discente e docente no cotidiano da escola, visão organizacional política e de parcerias para a transformação social.*

*Ambiente saudável, de aceitação e respeito, sem violência, mas sem excesso de permissividade, com disciplina.*

*A que busca a construção do conhecimento, leva o aluno a pensar e a pesquisar; a que promove parcerias no trabalho; discussão e retomada de valores sociais e princípios de convivência.*

*Uma escola pequena, engajada na realidade de sua comunidade, com a participação da família.*

*Uma escola que deveria ter salas ambiente.*

*Uma escola pequena, família paciente, reuniões de planejamento, trabalho coletivo.*

*É aquela em que o sistema não a use como cobaia para seus experimentos.*

*Ela não existe.*

*É aquela que consegue integrar a comunidade escolar, despertar o prazer de ensinar nos professores e que mantém uma educação com qualidade.*

*Aquela que se conecta com a vida dos/as alunos/as e com a comunidade na qual está inserida.*

*Aquela em que os alunos e os pais atribuem significado para suas vidas.*

*A escola que ensine (que consiga ensinar)*

*Onde a gestão seja democrática de fato onde a participação de todos seja afetiva e todos, sintam-se importantes para a tomada de decisões.*

*Comprometimento de alunos e professores.*

*Acolhedora, que estabelece diálogo constante, que se abre à comunidade, que constrói coletivamente. A escola ideal se caracteriza por ser um espaço de ensino-aprendizagem com prazer e não com sofrimento.*

*Não existe um envolvimento do professor com os alunos.*

*O voto no diretor acaba por dar privilégios para alguns. Foi tirada a autoridade do professor, que não consegue cobrar do aluno.*

## **5.5. O papel da Escola.**

A partir das respostas concedidas, observa-se que entre professores de uma mesma escola, não há convergência nas opiniões. Propus esta questão para oportunizar que professores dissertassem sobre o papel da escola, para quem ela serve, qual a sua função social, o que pode fazer a escola, etc. O aluno pode vir para escola com uma boa base familiar, ou sem apoio nenhum. Para aquele que não tem nada, o que é feito, qual o papel da escola? Ao chegar à escola, as histórias de vida se transformam em histórias escolares, não há como separá-las. Qual o papel da escola perante a história de vida de cada aluno, quando este, ao entrar, encontra uma organização prévia, imóvel, fixa, na qual deve se moldar, se adaptar?

Seguem algumas respostas:

*É uma oportunidade saudável de vida para a maioria dos alunos.*

*Creio que a escola exerce um forte papel de aglutinadora de outras possibilidades de vida. Já foi mais, mas continua sendo um forte atrativo aos educandos.*

*Fundamental. Elo entre a “casa” e o mundo.*

*Socialização, inclusão e construção do conhecimento. É importante para a constituição do sujeito.*

*É um espaço de socialização, de encontro, de conforto e organização. Para muitos é a única referência de organização em suas vidas, muitas vezes bem sofrida.*

*Hoje em dia, principalmente na rede municipal é uma área de lazer.*

*Na vida de meus alunos atualmente a escola é fundamental; além das aprendizagens que a escola deve oferecer, também é um centro de encontro e lazer, uma vez que onde moram não existem locais destinados a estas atividades.*

*É a principal referência.*

*A escola é tudo pra ele.*

*Aqui é o melhor local de interação social desta comunidade. É onde eles aprendem e se divertem.*

*Compreender a dinâmica vivida pelos/as alunos/as; acolher é cuidar e dar significado ao conhecimento científico, conectando-a com a realidade vivida.*

*Lugar de encontro com os pares, de ampliação de vivências, de interação com outros valores com outra visão de mundo, acesso à informação, cultura e lazer.*

*Uma passagem.*

*Onde há gestão seja democrática de fato, onde a participação de todos seja afetiva e todos se sintam importantes para a tomada de decisões.*

*Espaço público de convivência, acolhimento, aprendizagem, oportunidade de outras vivências.*

*Não posso generalizar, mas, para alguns, é um espaço de socialização; é um espaço de lazer e recreação; para outros, é um espaço para se alimentar. Para alguns poucos, é um espaço para aprender.*

*Eu acho que é tudo para o lazer, social, ponto de encontro. Na ... não tem mais nada para fazer.*

*O que me angustia é que sei o quanto de conteúdo eu não estou podendo ensinar.*

*O Estado tem que reconhecer a nossa angústia e o nosso sofrimento.*

*Uma coisa é não conseguir fazer, outra é nos darem uma tarefa, uma estrutura sem condições de realizar.*

*É uma caminhada solitária.*

*No início do ano, estava muito empolgada e, depois, muito frustrada pela ausência de perspectivas frente às dificuldades dos alunos.*

*O professor é um profissional com prazo de validade.*

Nessa questão, pelas respostas, reaparece o debate que diz que a escola é espaço para convívio social. Em vários momentos das entrevistas foi dito pelos professores entrevistados, que a escola é o único espaço de que as crianças dispõem em suas comunidades. É uma referência social, cultural, de saúde, de convivência. Enfim, é única. O papel da escola – a amplitude de suas tarefas, os limites – está diagnosticado, mas o que se fazer a partir disso, não.

Em relação à educação nas redes públicas municipal e estadual, em Porto Alegre, objeto deste estudo, as políticas públicas educacionais não têm conseguido realizar uma articulação do papel da escola com as questões que são cruciais para o sucesso escolar. O

papel da escola é produzir conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, mas, também, novos conhecimentos. Se a escola é considerada como um lugar de convívio social, isso é muito bom, e pode ser o ponto de partida para grandes realizações. O problema, entre outros, está em não considerar que há um *habitus* de educadores e educandos que é diferenciado. Para os alunos, a escola é uma importante referência, ao contrário de tudo que se tem percebido e que é reconhecido pelos professores. Os educadores se contradizem em muitos momentos. O problema é o distanciamento entre a vida dos alunos e a vida dos educadores. Um estudo realizado por Charlot (2005) destaca que os alunos *trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um habitus que é ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência*. Falta, porém, compreender como esse *habitus* se constrói, qual a sua gênese. O *habitus* é “explicativo”, mas sob a condição de que ele mesmo seja explicado, e as políticas públicas educacionais precisam enfrentar esse distanciamento.

A partir das respostas dadas pelos educadores entrevistados, depreende-se que há muito por fazer. Não há um conhecimento sobre os alunos. Cada professor descreve os educandos – o que fazem, do que gostam – a partir do olhar dele, professor, e do que ele vê na escola. Entretanto, de onde vem este aluno, na essência, do que ele gosta, qual seu *habitus*, não descreve nas entrevistas. Sabe e diz que o bairro é pobre, mas não vai além disso. Esse conhecimento vai auxiliar na vida escolar, mas só será explicativo quando for tomado como referência para a construção de saberes, para o sucesso escolar. É preciso reconhecer que a situação, neste momento, encontra-se sem direcionamento.

## **5.6. O papel da escola na vida dos professores.**

Na pergunta sobre o papel da escola na sua própria vida, houve uma professora, dentre todos, que se destacou. O objetivo não é o de privilegiar algumas respostas em detrimento de outras, mas esta descreve de forma singular a situação da gestão pública educacional. A referida professora está a dois anos da sua aposentadoria, e diz o seguinte sobre a escola de hoje:

*Passados quase trinta anos de trabalho na área da educação, sendo que em grande parte prazerosa, chegamos agora a terminar a primeira década do século XXI. As mudanças são visíveis aos olhos de quem convive com os profissionais da área. Professores que antes eram extremamente dedicados,*



agora demonstram cansaço, falta de prazer no que fazem, parece que tudo perdeu o sentido. Educar pra quê? De que modo atingir alunos que não estão nem aí para os estudos, que recebem o professor de costas com seu celular a todo volume entoando aquilo que eles chamam de música. Música? As letras refletem a sociedade que vivemos. A mulher descartável é descrita como frutas que se acabam logo ou é feita pra enfiar algo em algum lugar; o encanto com o outro desapareceu; agora, é só sexo banal. Os apelidos que antes tinham conotações de deboche ainda existem, mas outros surgem, como o de uma aluna que é conhecida por espanhola, com seus seios fartos e segundo os alunos, “bate bem umas castanholas”. “Vai te f...” é termo recorrente quando um professor ousa solicitar silêncio diante de um grupo que “não quer aula hoje”. Isso quando não resolve que tem mais autoridade que o professor... e dá-lhe bate-boca...

Os governos cortando “gastos supérfluos” nas escolas onde faltam profissionais e nem previsão para suprir as vagas existentes. Ao mesmo tempo em que economizam dinheiro com as escolas, gastam com consultorias e provas para “provar” que as coisas não estão bem. E não estão. Não é necessário provar. Mas é que se a prova for estritamente o conhecimento, ah!..., aí ela tem valor, porque prova a incompetência do professor e da escola.

A corporação também deixa a desejar. Aham que tudo cai do céu e que direito adquirido está adquirido. Assembleias, atos de protestos, não mais para reivindicar, agora, para manter, são desdenhados e os profissionais não comparecem; só reclamam. Os horários das aulas há muito deixou de ser uma questão pedagógica, agora é para satisfazer os dias de compensações e distribuídos de forma burocrática.

Psicólogos e psiquiatras fazem a festa com a categoria, assim como a indústria farmacêutica. Nunca se tomou tanto remédio “pra aguentar chegar até o final do ano”.

Os pais pouco comparecem e alguns, somente para encaminhar processos contra o professor que “pegou no pé de meu filho” e o pior é que uns ganham e os que não ganham não podem ser processados pelo professor. São pobres diz o judiciário. Como vão poder pagar algo? E o estresse aumenta, não somente com o colega envolvido, mas com o todo da escola, afinal eu também poderei ser processada... parece que virou moda.

A comunidade escolar está anestesiada, cansada e maltratada. Alienada. A escola virou qualquer coisa menos um local em que se ensina e se aprende, os olhos não brilham mais, nem dos alunos, nem dos professores.

Os alunos adoram estar na escola, no espaço da escola, mas não para a sala de aula, não para estudar.

A responsabilidade de tudo isso é dos alunos? Dos pais? Professores? Dos caras que vendem drogas na frente da escola (e que são alunos, ex alunos, pais de alunos)?

Ou será uma responsabilidade mais ampla? De política de governo.

*Pais bêbados, drogados, desestruturados, crianças ainda, são esses os responsáveis? Ou seriam aqueles pais que querem “o melhor” para seus filhos e conseguem empregos que não pagam bem, mas pagam, que é longe e passam o dia fora e nem reconhecem seus filhos devido à extensa jornada de trabalho? Ou ainda aqueles que trabalham nos motéis da vila e nas férias levam seus filhos para ajudar. Seriam estes os responsáveis? Meninos e meninas que dão graças a Deus quando tem dia letivo porque vão poder sair daquela tortura que é ficar vendo coisas em casa, sendo tratados como empregados, e não como filhos. A rua é a outra alternativa, pois não há espaço dentro de casa porque elas são minúsculas e nunca mora só uma família em cada uma delas.*

*Estes são nossos alunos. Aqueles que não têm onde se divertir, a não ser no espaço da escola. Não existem parques, praças, eventos culturais próximos de onde moram. As festas são regadas à bebida, muitas vezes, organizadas pelos pais. O mais comum é ouvir que festa sem bebida não tem graça, “a gente não se solta”.*

*A inocência está sumindo, Fica o cara revoltado que nem sabe por quê. A alienação toma conta da vida. Agora é o aqui e o agora. Não se pensa mais em futuro – “estarei viva amanhã”?*

*Fazer o que então? Esperar mais uns dois anos e me aposentar. Mas e quem fica? Acontece o quê?*

O depoimento desta professora é um desabafo. É triste constatar que a situação educacional seja assim descrita, porém, ela apresenta a escola tal qual ela se encontra hoje. É o lugar onde os alunos querem e precisam estar, mas não para estudar. Essa é a contradição. Este depoimento forte e contundente apresenta, também, uma professora que se refere ao aluno que está ali na sua frente. Sabe o bairro de onde ele vem, pois é o mesmo da escola, além disso, mais nada. Há, aqui, um corte de classe – apesar de não estar trabalhando com o conceito de classes sociais – muito forte. No diálogo com a professora fica muito claro qual sua música preferida, o padrão estético e musical que ela defende. Dizer que aquilo que os alunos ouvem não é música é, acredito, muito arriscado, apesar de, como pesquisadora, concordar com ela. Outras coisas foram ditas, fora da entrevista, e não registradas aqui. Em um certo momento, ela me disse: *Sabes o que fiz ontem e hoje durante minhas aulas? Separei brigas entre alunos. Ontem fui atingida quando fui separar os alunos.* Os autores mais lembrados durante as entrevistas foram Hebrard (2000) e Dubet (1997). Parecia que os professores repetiam as suas frases. Muito interessante.

Como pesquisadora, afirmo que, para que os professores conheçam os alunos, é necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada, identificar a família, a origem, os problemas mais graves, a situação etc. Caso contrário, são apenas dados obtidos de uma situação generalizada, não obstante, oriunda de um senso comum sobre a situação dos alunos, recolhidos desorganizadamente em conversas sem um fim específico. Isso não impede que a professora tenha um conhecimento dos alunos que falam? E os outros, que não falam?

A professora diz: *A comunidade está anestesiada, cansada e maltratada. Alienada. A escola virou qualquer coisa, menos um local em que se ensina e se aprende; os olhos não brilham mais, nem dos alunos, nem dos professores.*

Como uma investigadora social, pude constatar que, se a comunidade escolar está anestesiada, os professores também estão.

Tentei recolher mais sentimentos deste depoimento, mas não tive sucesso. Fiz perguntas como:, quem são as pessoas que podem mudar, fazer a escola ter algum sentido? Resposta: Eu sei que eu não. Cabe registrar que essa resposta está mais associada a um estado de desânimo, de fim de carreira, etc, do que de falta de comprometimento. Foi a impressão que tive.

Destaco outro fragmento bastante contundente.

*A responsabilidade de tudo isso é dos alunos? Dos pais? Professores? Das caras que vendem drogas na frente da escola (e que são alunos, ex- alunos, pais de alunos)?*

*Ou será uma responsabilidade mais ampla? De política de governo.*

*Pais bêbados, drogados, desestruturados, crianças ainda, são esses os responsáveis? Ou seriam aqueles pais que querem “o melhor” para seus filhos e conseguem empregos que não pagam bem, mas pagam, que é longe e passam o dia fora e nem reconhecem seus filhos devido à extensa jornada de trabalho? Ou ainda aqueles que trabalham nos motéis da vila e nas férias levam seus filhos para ajudar. Seriam estes os responsáveis? Meninos e meninas que dão graças a Deus quando tem dia letivo porque vão poder sair daquela tortura que é ficar vendo coisas em casa, sendo tratados como empregados e não como filhos. A rua é a outra alternativa, pois não há espaço dentro de casa porque elas são minúsculas e nunca mora só uma família em cada uma delas.*

Se a rua é melhor para estas crianças, e essa rua, normalmente, é a escola, e os que formam essa escola, comunidade, alunos, professores, estão todos anestesiados, o que fazer? Quem pode fazer alguma coisa para romper este *estado de coisas*? Não sei se pela veemência do depoimento desta professora, do desânimo, da desesperança ... As imagens que me ocorreram foram as de quando fiz a leitura do livro de Saramago, Ensaio sobre a Cegueira. Na obra, há uma situação de desordem, de caos; todos caminham desorganizadamente; não sabem para onde, não veem nada, pois estão cegos.

A tarefa de pensar o lugar do educador dentro da escola, a relação com alunos/comunidade e de como pensar a escola hoje é tarefa urgente. A gestão do funcionamento institucional, em geral, ainda se encontra no campo de concepções tecnoburocráticas, recorrendo *a provas, para provar que as coisas não vão bem*, como afirma a educadora.

Hébrard (2000) ajuda nessa reflexão. Diz ele: o objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. Por meio dessa reflexão, o autor aponta inquietações existentes dentro das escolas que afligem os professores. Segundo ele, estes se preocupam com a cultura, com o conhecimento, com a transmissão do conhecimento. Os alunos *usam* a escola como um espaço necessário apenas para poderem exercitar a sua cultura, para encontrar seus amigos, até para “*fazerem a social*”; essa é a visão deles, que, obviamente, é diferente da dos professores. Sobre essa reflexão do autor, ouvi, à exaustão, comentários dos professores. Como bem descreve Hébrard (2000), a preocupação dos professores e da escola não é a vida, mas a cultura escolar, os conteúdos. É mais do que bom sinal que os alunos gostem de ir à escola para *fazerem “a social”*. Isso é ótimo! A questão central é desacomodar escola e professores; é combinar uma gestão institucional, com o objetivo dos alunos, com o que querem e buscam.

O autor afirma que a educação é um campo político e cultural fundamental para a manutenção permanente das democracias. É um crítico em relação à pedagogia, que reproduz um discurso vazio, ou, se posso dizer para acrescentar à sua análise, uma pedagogia que não consegue ir além de um discurso, que não rompe com uma lógica formal existente dentro da escola. Segundo Hébrard, o discurso pedagógico é um discurso moral, mobilizado pelo determinismo da própria história.

Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho. Essa capacidade de descrição é fundamental, porque a coisa mais importante na vida da escola é a repetição, a repetição permanente. (HEBRARD, 2000, p. 8)

A reflexão proposta pelo autor é extremamente pertinente, na medida em que fica a dúvida quanto à capacidade dos educadores descreverem a escola como ela é. Ou será que eles a descrevem a partir de seus *habitus*?

Se, como diz o autor, a escola é um espaço dos alunos, da juventude, é nele que eles vão viver a sua cultura, e não aprender a cultura escolar. O mais importante para os alunos é, dentro da escola, organizar, estruturar, inventar uma cultura e viver essa cultura, que não é a cultura escolar. “Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude.”(HEBRARD, 2000, p.9). Essa afirmação talvez seja a chave do enigma. É preciso decifrar a cultura desses alunos, o que eles desejam,

o que eles esperam, e, a partir daí, construir a ponte. Por meio dessa ponte, poder-se-á construir e transmitir outros conhecimentos. A questão central, diz o autor, é como se fosse possível escolarizar essa cultura estranha. Considero essa afirmação de Hébrard algo revolucionário.

Hebrard fala, também, sobre a selvageria dos alunos – expressão dura – mas constrói uma ponte com as falas dos professores em geral e com a da entrevistada cujo depoimento foi citado anteriormente.

As músicas dos alunos são as que falam da mulher objeto, da mulher fruta, como afirma a professora entrevistada. Porém, essa é a música do seu meio, é o que ouvem, é a música a que eles têm acesso; logo, é a sua cultura. Diferentemente da cultura do professor, mas é o gênero musical com o qual interagem. No início deste trabalho, na metodologia, apresento uma escola em que a vice-diretora fala sobre arte, de como conseguiram trabalhar os pintores clássicos, de como conseguiu que os alunos identificassem e apreciassem a arte. É fundamental, aos poucos, mostrar outras culturas, apresentar músicas e cantores que fizeram a nossa história, como a Tropicália, a música de Elis Regina, Tom Jobim etc. É necessário construir pontes entre a cultura erudita, ou a cultura dos professores, e a cultura dos alunos. Isso não é novo; Paulo Freire já nos ensinou isso.

Preceitos igualmente importantes são apresentados por Dubet (1997). Em seus estudos, ele descreve as dificuldades para realizar suas pesquisas, principalmente no que se refere à resistência dos professores. Diante disso, o autor optou por lecionar durante um ano em uma escola, por duas razões: a primeira, para tomar conhecimento da razão pela qual, nas suas conversas com os professores, ouvia descrições exageradas sobre as dificuldades nas relações pedagógicas com alunos, sobre a impossibilidade de trabalhar e sobre a queda no nível dos alunos; a segunda, devido a um desafio feito por uma professora que o enfrentou, dizendo que ele era um intelectual que não conhecia a realidade da sala de aula, apenas a realidade abstrata, já que não era professor.

A sua primeira surpresa como professor foi se deparar com aquilo que narravam os professores em entrevistas realizadas por ele. Os alunos não estão, naturalmente, dispostos a fazer o papel de alunos. A situação escolar é enfadonha para eles; são hostis e têm resistência ao professor. A segunda surpresa referida por Dubet diz respeito às falas dos professores quanto à permanente tarefa de ocupar os alunos.

Corroboro as ideias de Dubet (1997) quando ele afirma que os programas escolares são

feitos para alunos que não existem. Como ele, reitero que as políticas são feitas para os que não pertencem à vida real. É preciso rever os programas e as ambições, de modo que os alunos, já no início, não sejam colocados em situação de fracasso.

A partir dessas reflexões, penso haver uma tarefa prodigiosa para a escola: resgatar a adolescência, as regras de vida em grupo, o *habitus* dos alunos e da comunidade, para que se constitua uma cidadania escolar. É preciso que a escola seja socializadora, que tenha como função precípua a vida e que o aluno perceba sua estada na escola como uma possibilidade concreta de constituir conexões entre o mundo de fora e o mundo de dentro da escola. É preciso decifrar o enigma da escola da atualidade. Os próprios alunos *dizem que ela reproduz uma forma de funcionamento dos anos de 1950*.<sup>17</sup> Entretanto, eles permanecem nessa escola para o encontro com os colegas, para a vida social. A escola continua sendo uma forte referência para os alunos.

Se as escolas que encontram dificuldades com violência, indisciplina, intolerância, defasagem escolar, desinteresse escolar e outros tantos problemas, esquecessem os conteúdos por um tempo – não definitivamente – e construíssem, a partir dos alunos, uma nova cultura escolar, muitos problemas estariam resolvidos. A questão é “como fazer com que o conhecimento histórico acumulado pela humanidade seja de interesse desses jovens e dessa *cultura selvagem*”, como afirma o autor. Ou, talvez, seja o caso de se pensar uma nova escola, com nova organização.

Nós, os adultos, já construímos o nosso futuro. Portanto, para que a nova geração construa o seu futuro é imprescindível que políticas públicas educacionais promovam ações de fortalecimento, de formação com os educadores, no sentido de dar conta do conjunto de questões que afligem nossas escolas na atualidade.

### **5.7. A educação na atualidade.**

Nessa questão, os professores foram convidados a dizer quais são os desafios da educação na atualidade.

*Vencer as dificuldades impostas pelo mundo atual: drogas, violência, crises financeiras, sociais e familiares.*

---

<sup>17</sup> Esta frase, capturei de uma das alunas da pedagogia na FaE/UFPEL, que realiza estágio em gestão. As alunas desenvolvem uma pesquisa sobre “Alunos que circulam muito” em Escola de EM.

*Muitas, inumeráveis. Mas creio que a serenidade profissional e política nos leva para incentivarmos a participação de todos nas proposições locais sem perder a visão política global.*

*Encontrar o equilíbrio entre a liberdade e o limite, disciplina sem repressão.*

*Mudanças sociais e familiares – lidar com estas questões. Repensar o sujeito e sua relação com o ambiente. Buscar parcerias em diferentes áreas: sociais e de atendimento (na área médica).*

*Preparar os alunos para serem “multi” tarefas, capazes de trabalhar com responsabilidade e autonomia, encarando novos desafios.*

*A forma como a escola está organizada deve mudar. O conteúdo e o enfoque também. Não concordo com avaliações realizadas em nível racional. Cada realidade é diferente.*

*Preparar a geração para um futuro incerto.*

*Acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e a competição acirrada do capitalismo que busca em nossos alunos a mão de obra barata.*

*Dar significado ao conhecimento científico e se conectar com a vida cotidiana destes alunos. Ocupar um lugar de importância na construção de uma sociedade humanizada para os diversos âmbitos políticos e sociais para todos os segmentos da sociedade.*

*Conviver e sobrepor-se à violência e à miséria.*

*A pouca importância que é dada a escola e aos estudos. Infraestrutura das escolas no Brasil, que deve se adequar as novas tecnologias.*

*Mostrar perspectivas ao nosso alunado.*

*Inclusão, incluindo todo suporte necessário para realizá-la. Compreender melhor os interesses dos sujeitos envolvidos com a escola.*

*O principal é ensinar os alunos a ler e escrever. A Escola na atualidade acaba por assumir tantas funções que deixa de exercer a sua principal.*

*Trazer os alunos para o estudo. Valorizar o estudo. O aluno não precisa estudar por sua conta; os professores não conseguem estimular os alunos a estudar.*

Nessa questão, as respostas que apareceram em maior número foram as relativas aos aspectos sociais, como drogas, violência, crime e miséria, dentre outras. Novamente, o conjunto de respostas mostra que, apesar de a escola não ter claro para onde caminhar ou o que fazer, enfrenta, cotidianamente, as mudanças ocorridas no mundo.

Para essa reflexão, recorro a Imbernón, que apresenta importante discussão sobre a atualidade e o conteúdo que deve ter essas formações, bem como onde devem acontecer.

Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influencia na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil falar de professorado de forma genérica e, mais precisamente, de professor e professora, a alternativa a essa formação padrão e solucionadora de problemas genéricos (ao treinamento) é a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação. Ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica). (IMBERNÓN, 2009, p. 52)

A discussão trazida pelo autor é fundamental, pois apresenta caminhos para a diversidade e as dificuldades expostas pelos professores. Constata-se, pela respostas, que os problemas são antigos, recorrentes, e, às vezes, parecem insolúveis.

## **5.8. Cidadania é:**

A próxima indagação feita aos entrevistados diz respeito à cidadania. O professor assim entende e define a cidadania:

*Cidadania deve ser a condição do cidadão gozar de seus direitos e cumprir os seus deveres. Participação direta, consciente e propositiva, no cotidiano social. Ultrapassa os mecanismos de eleição de representantes.*

*Modo de vida consciente: quem somos, como vivemos, como devemos viver para garantir o futuro.*

*Ter consciência de seus direitos e deveres e saber como fazer colocá-los em prática.*

*Conhecer e exercer seus direitos e deveres com responsabilidade e honestidade.*

*Papel que as pessoas têm perante a lei de exercer seus direitos e deveres como cidadãos.*

*Participação direta. Está cada vez mais difícil. Muito desinteresse e alienação. Também falta de vontade por quem coordena grupos/trabalhos/gestões a nível de governos.*

*É ser responsável pela própria vida sem esperar que um sistema paternalista resolva os seus problemas sem sua contribuição*



*A partir da vida numa sociedade.*

*É a participação democrática a partir da reflexão e análise social, em todos os níveis da sociedade.*

*Ter casa, comida, roupa, acesso ao sistema de saúde, acesso à educação, trabalho e renda.*

*É o exercício dos direitos e deveres que (...)*

*É participação e acesso a direitos e cumprimento dos deveres sociais.*

*Participação.*

*Utopia.*

*Compreender-se como sujeito de direitos; saber articular-se para conquistá-los.*

*Conhecer/Usufruir de condições mínimas e dignas de vida*

*Cidadania é o exercício dos direitos e deveres. Ser cidadão é cumprir com as suas obrigações e ter os seus direitos assegurados.*

*É o todo da vida em todos os locais, em casa, na escola, etc. Sou parte de um contexto.*

O papel da escola é preponderante no que diz respeito à discussão de cidadania e dos direitos civis, políticos e sociais. Causa estranheza, preocupação, indagação, quando da análise das respostas, que esse conceito fundamental para a vida dos cidadãos – alunos ainda – não esteja suficientemente apreendido por parte dos professores. Nas respostas, aparecem utopias, como, por exemplo, “democracia é certeza, é concretude, oferece resultados para a sociedade, pois, se não temos democracia temos ditadura.” Surgem muitas dúvidas para os educadores, e estas conduzem à hipótese de que falta formação para os nossos educadores no que diz respeito a ser um firme defensor de um direito inalienável que é o da democracia. Em Azevedo, há alguns importantes elementos para a democratização da escola pública:

A democratização da escola pública, nas suas distintas dimensões – acesso, gestão e acesso ao conhecimento – está hoje dialeticamente relacionada com a implantação das ações práticas governamentais dentro das contradições e das relações decorrentes das duas grandes vertentes conceituais em disputa: a educação como direito – expressão dos movimentos democráticos – e a educação como cultura mercadológica – filiada ao modelo de mercantilização da vida.(AZEVEDO, 2003, p. 99)

Para análise dessa questão, cito Azevedo (2007), que afirma a necessidade de uma reconversão para a emancipação: a escola cidadã. A escola da atualidade é permeada por

conceitos, valores de um modelo de sociedade. Todavia, a escola comprometida com pressupostos democráticos precisa, primeiro, ter claros esses valores, dentre os quais, a cidadania. Deve constituir mecanismos que, no interior da escola, exercitem a cidadania. As respostas, no entanto, não conduzem a essa direção. Há uma insuficiência e uma imprecisão do que é democracia.

### **5.9. O Papel social da Escola.**

Em relação ao papel social da escola e se ela serve para transmitir conhecimentos ou se o papel é o de transformar a sociedade, as respostas foram:

*Com certeza, o papel da escola deve ser o de transformação: não só os alunos como de toda a sociedade. A mudança da sociedade só será possível se passar pela educação.*

*O papel da escola ultrapassa a transmissão de conhecimento, mas a inclui. A função transformadora da escola, embora limitada, é possível e necessária como perspectiva de justiça social.*

*A escola não é família e não é mercado de trabalho, empresa, comércio etc. Ela é o elo, a passagem, é nela que se mudam aos poucos os conceitos, os comportamentos, os entendimentos.*

*Também é o de transformar socialmente e criativamente, pois estas transformações levam a uma nova postura crítica em relação as suas vivências (aluno e professor)*

*Certamente o papel é de transformação. Com tantas fontes de conhecimento disponíveis, temos é que ensiná-los como lidar com essas informações e o que fazer com elas.*

*Sim, pois o grande papel da escola é de transformar o nosso aluno num bom cidadão.*

*O equívoco está exatamente em pensar que a escola é uma transmissora de conhecimento. Isso a TV faz bem melhor que a escola. A escola deve fornecer as ferramentas para aprender a aprender e a partir daí transformar, o ser, a sociedade.*

*A escola tem obrigação de transmitir conhecimento formação moral e preparar para o mercado de trabalho, pois sem isso continuaremos a ser subdesenvolvidos, como população despreparada e sem perspectivas.*

*Não, a escola é um exemplo para tudo muito além do conhecimento.*

*Ela é um dos instrumentos de transformação ou não da sociedade. Seu papel na minha perspectiva é de fomentar a cidadania, garantindo um espaço vivo de conhecimento e troca.*

*Contribuir na transformação social, na construção das relações ético/afetivas.*

*Também de participar em algum grau da transformação da visão de mundo centrada no homem, no poder, no capital e na beleza.*

*A escola é lugar de conhecimento formal e ao mesmo tempo um lugar de transformações.*

*A escola infelizmente tem que dar conta das questões as quais a família não consegue.*

*Transmitir conhecimento na escola pública ficou relegado a um segundo plano. O mais importante é proporcionar e oferecer meios para que o aluno transforme a si mesmo e a sua vida.*

*Transmitir conhecimento é um gerador de transformação.*

*Ter acesso ao conhecimento é importante, mas significá-lo é ainda mais importante.*

*Uma vez que a Escola trabalha com pessoas e ideias, é impossível que ela não tenha o papel de transformar. Creio que ela só não possa ser pretensiosa, afinal, nem todos querem caminhar na mesma direção. É preciso que ela ouça a comunidade onde está para saber o que propor.*

*A escola transforma.*

Continua aparecendo fortemente essa dicotomia: os professores têm um pensamento claro quanto à realidade, mas, ao mesmo tempo, não apontam saídas, nem dizem o que pode ser feito para mudá-la.. Mais uma vez, vê-se o quanto a mudança educacional deverá ser operada pelo Estado. Em relação ao papel da escola, as respostas foram mais objetivas e diretas. Os professores demonstraram ter uma posição bem clara do que a escola deve fazer e do que ele mesmo espera dessa escola. Nessa questão, também aparece muito claramente que os professores consideram o seu papel social, suas tarefas, defendem a união do saber e do transformar o que não está satisfatório. Não há indicativos que operem ou viabilizem mudanças educacionais.

Veiga (2003) apresenta importante reflexão sobre o papel da escola na atualidade. Na contemporaneidade, a escola assumiu o papel de ser a grande instituição envolvida na transformação da sociedade. É o lugar que pode catapultá-la a um estágio mais evoluído, criando uma sociedade de cidadãos que, por viverem numa mesma cidade, devem ter regras que regem a todos, aprendendo a viver tolerando-se e em cooperação mútua.

O autor afirma, ainda, que é preciso pensar a escola como uma instituição que

estabeleceu e se desenvolveu em relação direta e indissociável, imanente às novas práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas que engendraram o mundo europeu renascentista. E, nesse sentido, o elo entre escola e sociedades modernas é a disciplinariedade – disciplina-corpo e disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – que rege a capacidade de se autogovernar. Tudo isso, segundo o autor, ajuda a entender que muitas das práticas exercidas no interior das escolas não têm o objetivo de que as crianças desenvolvam seus conhecimentos de forma mais apropriada; tampouco, ele afirma, são resultado da capacidade pedagógica dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna.

A escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou e continua fabricando, novas formas de vida. Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós. Pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade. Assim, volto a insistir: se a escola moderna esteve sempre implicada na constituição da modernidade e se, agora, é a própria Modernidade que está em crise, qual o futuro da escola? (VEIGA, 2003)

Segundo o autor, o que está acontecendo hoje é um descompasso entre a escola e as outras instituições sociais. A noção de crise estabelece-se a partir de um diferencial entre duas situações observadas. Pode-se afirmar que a escola, hoje, atravessa uma crise de como ela se apresenta ou de como funciona e do que ela vive, diante do que se espera dela, ou ainda, de como ela deveria ser até pouco tempo atrás.

Aproveito-me dessas reflexões e, seguindo esta lógica, afirmo que um primeiro cuidado é o de não se pensar que a escola deva dar resposta ao mundo. É importante entender que não existe um mundo lá fora dos muros e uma escola sem ligação com ele, como se os alunos não pertencessem a esse mundo de fora dos muros. O que existe é uma escola que está implicada com esse mundo, com o além dos muros; ela tem de estabelecer relação com ele.

Defendo que não adianta fechar os portões para as dificuldades sociais e econômicas do mundo que fica fora dos muros da escola. Lá fora ele está dividido entre os que têm e os que não têm, entre aqueles que terão oportunidades e aqueles que não as terão, entre os que têm acesso a direitos universais e aqueles que não têm acesso a eles. O que se tem é uma grande

maioria, que vai viver com acesso a bens, e outra grande maioria que vai viver de forma precarizada. Sobre isso, a escola precisa posicionar-se.

### **5.10. Educar em tempos incertos.**

Com o objetivo de trabalhar um pouco mais a questão do educar, apresentei a seguinte indagação aos professores: Você concorda que atualmente educamos para tempos incertos? Os professores responderam:

*Sim. O mundo está muito dinâmico. As certezas de hoje passam a ser incertezas de amanhã.*

*Concordo. E as incertezas entram na vida dos alunos cotidianamente; não é algo do futuro é algo fincado no presente.*

*Não. Se eu não acreditar que estou educando num sentido certo, numa determinada direção, com objetivos próprios estaria perdida. Estou aberta a repensar sempre, mas algumas certezas sempre existirão.*

*Concordo, pois o mundo e os fatos se transformam a cada dia e com isto nada poderá ser definitivo. Mas não podemos perder o rumo de nossos objetivos = meta, mesmo que estas(es) não se concretizem como planejado.*

*Acho que sempre educamos para tempos incertos.*

*Sim.*

*Os tempos sempre foram e são incertos. Quem educar para tempos organizados não fornece aos seus alunos as condições necessárias para enfrentá-lo.*

*Não educamos para a vida; os tempos sempre foram incertos.*

*Acho que não temos algo fechado para “esperarmos” como antes “uma sociedade socialista” ou uma “sociedade capitalista”, mas estamos construindo verdades.*

*Somos inconclusos; estamos sempre que queremos quebrando certezas absolutas e transformando a ordem estabelecida.*

*Não, destinamos muito tempo para tentar construir uma convivência sem agressões, verbais ou físicas, para organizar alguma medida os alunos quanto a material, normas da escola etc.*

*Sim, mas existem parâmetros e valores que devem ser enfatizados.*

*Sim. Não sabemos o que será do planeta amanhã, que condições de vida teremos etc.*

*Sempre houve tempos incertos.*

*A escola educava para o trabalho. Hoje, com o desemprego crescente, a escola vive um momento de crise de identidade, pois essa função não condiz com a realidade. É preciso rever/rediscutir qual a função da escola.*

*Discordo. Se concordasse não teria uma filha. Creio que os tempos sejam incertos, para os desprovidos de dinheiro, conhecimento etc. Os tempos incertos existem para os desprovidos de desejo/vontade, principalmente.*

*Sim.*

Em relação a este debate, o que mais me chamou a atenção foram algumas respostas dadas de forma lacônica: sim. Outros dois disseram não ter clara essa questão.

Talvez seja necessário retomar a escola sob outro patamar, com conceitos mais amplos na forma de ver a vida escolar. Trata-se de refundar a escola, retomar valores perdidos e debates necessários para a sobrevivência nos dias de hoje. O que acontece hoje nas escolas é que não se tem nem uma coisa nem outra. Existe uma escolarização desobrigada de práticas comprometidas com a formação ampla do cidadão. A escola poderia ser o *locus* de uma forma embrionária de sociedade, de um modelo de sociedade que todos almejam: justa, igualitária, democrática, saudável, sem violência. Pode-se, sim, transformar a escola.

Parece-me que, se as gerações mais velhas – as dos professores – já não são capazes de introduzir as mais novas – as dos alunos – em um processo de aprendizagem mais amplo, as instituições educativas já não conseguem cumprir sua função primeira.

Quando as velhas gerações já não podem introduzir as mais novas no mundo que as espera, as instituições naturais, especificamente a família e a comunidade imediata, perdem em grande parte suas funções educativas. Requerem-se, ao contrário, instituições novas e agentes próprios, e é justamente isso o que serão, antes de tudo, a escola e o magistério. Ambos representam, nesse momento (um período que abarca inúmeros cortes profissionais), o progresso diante da tradição, o futuro diante do passado, a cultura diante da barbárie, a razão diante da superstição. É, de certa forma, sua época gloriosa, que nunca voltarão a conhecer, pois são o instrumento de criação da nação homogênea, do mercado diáfano, do exército de alistamento leal, do proprietário disciplinado, da cidadania confiável. De fato, toda a mitologia do magistério está ancorada nesta época. (ENGUIITA, 2004, p. 18).

Reafirmo que a escola não é a redentora da humanidade. Não. Afirmo, entretanto, que a escola é espaço privilegiado de promoção, atuação e referendo de inúmeras iniciativas e

ações concretas.

### **5.11. O que deve trabalhar a escola?**

Com a citação acima, de Enguita, introduzo as próximas falas dos educadores, que dizem respeito à seguinte questão: A escola deve trabalhar com foco nos assuntos educacionais apenas (disciplinas, avaliação, um currículo fechado) ou deve incluir questões como miséria, desemprego, violência, drogas, gravidez na adolescência? Pedi para os educadores que respondessem a essa pergunta com sim ou não e que a justificassem.

*Sim. Porque a escola precisa contextualizar os assuntos educacionais. Não pode ficar à parte no mundo atual.*

*Sim. Deve trabalhar com focos, que incluam a realidade, pois o conhecimento pode contribuir para problematizar a realidade e vice-versa, e talvez transformá-la, mesmo que em dimensões micros.*

*Sim. Mas pode haver resultado positivo em educar num contexto estranho, de alienação. O cotidiano e a solução de seus problemas são a razão de educar.*

*Sim. Porque não tem como isolar estas questões e são temas que “se discutidos”, podem levar a transformações, bem como são causas que interferem no comportamento dos sujeitos.*

*Sim. Porque estes temas aproximam a escola do cotidiano, trazem a ideia de pertencimento e devem servir para mudar, melhorar.*

*Sim, pois estamos ajudando nosso aluno a ter uma vida melhor.*

*Sim, porque embora o foco nos assuntos educacionais seja o que vai dar suporte para a vida, a realidade deve ser discutida na busca por soluções.*

*Sim, é a realidade de todos e podemos colocar estes assuntos dentro dos conteúdos formais.*

*Sim, ambos os temas devem ser trabalhados. Não deve se achar que currículo e avaliação são antagônicos aos temas que citaste.*

*Sim, para o conhecimento ter significado o conhecimento ter de colaborar para as possíveis alternativas vividas.*

*Sim, o currículo da escola deve considerar a realidade. O currículo a escola quem faz.*

*A escola deve incluir no seu currículo todos os temas pertinentes a seus alunos.*

*Sim. Porque são temas da sua vivência e o ensino não pode ser descolado da vida real para ter significado.*

*Sim. Porque ela não pode estar descolada da realidade onde está inserida.*

*Sim, é dentro da escola que podemos esclarecer.*

Destaco que as entrevistas evidenciaram a necessidade de direcionar a aprendizagem para questões que ensejem uma mudança. Esta mudança, em primeiro lugar, é intrageracional, pois, de um lado estão os educadores, com um modelo; de outro, os alunos, os jovens, que gostam da escola, mas não para estudar, e sim, para seu convívio social, o que mostra a crise que vive a escola nos dias de hoje .

Repensar a escola, hoje, é, sobretudo, romper com um recorrente discurso dos professores, que remete ao saudosismo e que Veiga apropriadamente assim apresenta: *Em termos práticos, o saudosismo pode ser bastante problemático se nos levar ao imobilismo ou, pior, ao conservadorismo.* Frequentemente se ouve dizer assim: *bom era como era antigamente, com conteúdos e posturas bem definidos, notas, disciplina, etc.* Parece que a crise da modernidade atinge e aflige os educadores, mas não há uma relação direta com a crise em si. Como afirma o autor, é fundamental estar sempre fazendo a história do presente. O autor nos ajuda na reflexão sobre a crise da escola quando afirma que uma das saídas talvez seja a de uma adequação entre escola e o mundo de hoje. Ela deve pensar seu papel na atualidade para construir saídas. É preciso, então, pensar a escola como ela era, como está sendo e como ela pode vir a ser.

Este pensar, entretanto, encontra forte oposição nos professores. Zaccagnini destaca:

El hábitus docente es patente a la hora de observar con detenimiento la realidad institucional escolar: basta solo escuchar las muletillas y frases hechas que pueblan el universo lingüístico de buena parte de maestros y profesores como para darse cuenta de ello. Estos elementos discursivos son los encargados de permitir a los sujetos miembros de una organización, como es en este caso la escuela, compartir un corpus compuesto por imágenes y modelos explicativos, desde los cuales se decodifican e interpretan los sucesos, hechos y circunstancias de la vida cotidiana: Es decir, componen lo que ordinariamente denominamos como pensamiento práctico. Cada uno de los actores del hecho educativo, en este caso los docentes, constituyen un punto de llegada de un largo camino trazado a partir de sus experiencias institucionales, contextualizadas en el marco de determinadas tradiciones, asimiladas analógicamente al concepto de representación social. Dichas tradiciones interesan en la medida que permitan el análisis de la práctica educativa en la perspectiva de los universos simbólicos hegemónicos que nutren los modelos de la formación profesional del docente. (ZACCAGNINI, 2005, p. 7)

Os educadores, segundo o autor, privilegiam na atuação docente, as velhas



imagens, que são fruto de determinadas tradições, assimiladas ao longo de suas vidas. Nas falas, apesar de reconhecerem as dificuldades educacionais, exemplificam isso ao longo das entrevistas: *A escola deve incluir no seu currículo todos os temas pertinentes a seus alunos.(...) Temas da sua vivência e o ensino não pode ser descolado da vida real para ter significado.(...) não pode estar descolada da realidade onde está inserida.* Não aparecem propostas, ideias, sugestões, concretas de como viabilizar isso.

### **5.12. A escola assume responsabilidades que são das famílias**

Pergunto aos educadores entrevistados o seguinte: *“A escola assume cada vez mais responsabilidades que são das famílias. As famílias estão desagregadas e por isso passam adiante a tarefa de educar”* – esta fala ouvi de um professor que não fazia parte das escolas envolvidas na pesquisa – Você concorda com essa afirmação?

*Em parte, porque, muitas vezes, as famílias também assumem responsabilidades que deveriam ser da escola. Há muita “confusão” em relação às responsabilidades de cada um.*

*Creio que o que falta são políticas públicas de creche, apoios, outros espaços. Qualquer um se desagregaria sem dinheiro para “banciar” essas outras atividades e/ou acompanhamento seguro a seus filhos.*

*Sim. Acho pouco considerado o fato da mulher ter abraçado o mercado de trabalho e o homem não ter acompanhado a necessidade de dividir responsabilidades com ela. A família se desconcertou e ainda se procura até hoje.*

*Concordo. Esta é uma das dificuldades que a Escola encontra. Muitas vezes nos deparamos com situações que necessitam parar atividades e retomar convívio, regras e atitudes...*

*Concordo, cada vez mais temos que dar conta do “básico”, desde a higiene, alimentação, hábitos de estudo, valores... Parece que os pais nunca conversam com seus filhos...*

*Sim, pois existe muita violência nas ruas e também uma desagregação familiar.*

*.Sim. Porque foi criado no imaginário popular que o Estado é responsável por tudo e ter filhos sem dar-lhes suporte e amar virou um meio de sobrevivência.*

*Sim, nós escola somos responsáveis por tudo e culpados também.*

*Há uma mudança no conceito de “família” que ainda não conseguimos compreender e “conviver” com isto. A escola também precisa rever seu papel.*

*Não. A escola deve tentar compreender a dinâmica vivida pela comunidade e pelos alunos, acolher e cuidar.*

*Sim, a escola não está preparada para mais essa tarefa.*

*Sim. Os pais não sabem e/ou não conseguem lidar com as questões dos filhos e transferem funções básicas, como ensinar a atravessar a rua, por exemplo, para as escolas.*

*Sim. Atualmente ninguém parece querer assumir responsabilidades.*

*Para as famílias a escola é significativa, é possibilidade de um futuro melhor para os filhos.*

*Não podemos esquecer que, na maioria das vezes, enquanto o filho está na escola a família busca o sustento, a sobrevivência. O descaso com os filhos são exceções.*

*Certamente. Acredito que a escola precise reformular seus conhecimentos ensinando aos alunos algumas coisas que antes não eram considerados saberes escolares, porém, existem questões que a família não pode abrir mão de ensinar, como valores, por exemplo.*

*Plenamente, as famílias não cumprem seu papel de educar, o nosso é o de passar o conhecimento.*

Nas respostas, encontram-se reclamações que são constantemente expressas pelos professores. Na verdade, são frequentes as críticas de que a família transferiu a responsabilidade para a escola. Essa tarefa acaba por ser transferida para a escola, porque a escola é a instituição mais próxima da comunidade e dos alunos. É, talvez, na maioria das vezes, a única instituição que funciona, que operacionaliza, que encaminha ou que questiona em uma comunidade; logo, ela será a receptora daquilo que não funciona na instituição familiar. Eu me arrisco a afirmar que a escola funciona como um parente próximo da família, nela, as coisas ainda têm ressonância. A crise da família é também a crise da sociedade.

### 5.13. A relação entre escola, alunos e pais

Dando continuidade ao debate, fiz a seguinte pergunta aos professores: Você acredita que a relação entre escola, alunos e pais é importante? Como você avalia essa relação na atualidade?

*Importantíssima. Na minha escola há uma boa relação: respeito e reciprocidade estão presentes e facilitam as relações.*

*É importante no geral. Embora haja exceções em que a família é inteiramente ausente, e resta uma firme ação de apoio ao educando para que ele se desenvolva.*

*Os pais estão confusos; muitas vezes, acreditam que participar é somente cobrar e não aceitam quando a escola cobra deles.*

*Acredito. Na comunidade em que trabalho, os alunos com mais dificuldades são os que têm famílias “ausentes”, ou seja, são difíceis de serem trazidas para a escola!*

*É fundamental, mas pouco se consegue atualmente. Os pais estão distanciados da escola; não se envolvem nem acompanham a vida escolar de seus filhos.*

*Sim, pois com esta relação podemos ajudá-lo melhor.*

*É fundamental. O problema não é a escola, o aluno ou a família. A questão é como nossa sociedade está organizada, em termos de salário, lazer, moradia. As famílias, muitas vezes, nem se encontram. Os pais têm um pouco mais de maturidade que os filhos.*

*É e sempre foi importante, pois nas classes mais esclarecidas ela continua efetiva.*

*Muito ruim.*

*Acho importante, mas tem que ficar claro o papel de cada um,*

*Fundamental; participação é divisão de responsabilidades. Tem altos e baixos; depende da escola.*

*Sim, precisa ser melhorada.*

*Muito importante. Infelizmente nem todas as escolas conseguem essa aproximação.*

*Sim. Muito ruim.*

*Sim, mas os vínculos e os espaços para avançar na construção ainda são pequenos. A gestão democrática: assembleias, eleições, debates, são passos importantes neste processo.*

*Sim. Avalio que ela está acontecendo, sobretudo, com as famílias mais organizadas e comprometidas.*

*Você só pode ajudar o aluno se tu conhecer ele. Se se conhece a vida dele, entende melhor o aluno.*

As respostas não são veementes, contundentes em defesa desse relacionamento. As relações tensas explicitadas ao longo das entrevistas, as dificuldades sociais, econômicas, as singularidades de vida e de histórias produzidas pelos alunos e comunidades, ao contrário do que se esperava, não aparecem como possibilidade de elo para uma relação profícua. A gestão democrática esteve ausente das respostas. Não houve defesa de uma relação que estimule uma gestão democrática ou de um aprofundamento entre os quatro segmentos escolares.

A construção de laços mais perenes com alunos, família e comunidade, de modo que este entrelaçamento seja a rede que produza significados para todos que desejam o sucesso escolar, não aparece.

Charlot (1996) realizou várias pesquisas com alunos e com comunidade escolar (pais, família etc). Em um destes trabalhos, ele afirma que as pesquisas se concentram mais no estabelecimento escolar e na sala de aula, afirmando que existe um efeito *estabelecimento escolar*, o modelo de escola que produz fracasso ou sucesso. O autor cita um estudo de Sirota, em *L'École primaire au quotidien* (1988) em que ficou evidente que a escola acaba por privilegiar os filhos de profissional de nível superior; funciona assim como as normas e os valores da classe média. Este é um bom indicativo para pensar como a escola se organiza, ou melhor, para quem a escola se organiza. A teoria esquece que a relação com o saber tem suas raízes no social e normalmente a escola se esquece disso, sucumbindo à ingenuidade meritocrática. Outro questionamento do autor é sobre a desigualdade social presente na sociedade mundial, que pode apresentar saídas para o sucesso escolar.

A articulação entre o saber social e o escolar acaba, dessa forma, se tornando mais inteligíveis, mais do que o que acontece nas situações escolares e nas histórias dos jovens. (...) é preciso renunciar a pensar o fracasso escolar em termos de handicaps e praticar uma leitura positiva da realidade.(...) O professor é um agente social, mas também um agente cultural. É através de sua função cultural que ele exerce sua função social, explica Bourdieu: é ensinando que contribui para a reprodução social. É verdade, mas esse enunciado pode ser invertido: o professor, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma. Não se pode socializar sem que disso, ao mesmo tempo, resulte uma certa forma do humano e do sujeito (CHARLOT, 2005, p. 82).

Afirmo, mais uma vez, que, a escola ou assume os filhos dos trabalhadores, do que têm subemprego e dos desempregados, dos sem sonhos e sem utopias, ou esta crise persistirá *ad aeternum*.

Os professores precisam conhecer a vida dos alunos, a família, as preferências, os gostos, as músicas, enfim, quem é seu aluno. Isso só acontece se o professor partir do pressuposto de que há essa necessidade. É importante constituir um instrumento de pesquisa que o permita ter acesso a essas informações. O professor não tem de realizar uma pesquisa social e antropológica na comunidade, pois isso demanda tempo, disponibilidade de horários, etc, mas ele pode conhecer o aluno por meio de atividades simples como um questionário dirigido aos alunos, com questões investigativas, em relação a sua vida e a seus gostos. Desse modo, poderá chegar, em algum momento, a questionar ou superar o gosto musical, apontado pela professora entrevistada.

Certamente, muitos professores questionariam como conhecer melhor, ou fazer uma leitura da realidade de seus alunos. Charlot (1996) ensina. O autor utilizou-se dos inventários do saber e entrevistas semidirigidas como uma forma de conhecer a origem, as preferências, o histórico dos alunos e utilizar isso como mapa que conduz ao sucesso escolar. A capacidade heurística de pensar educação não está, apenas, na utilização desses instrumentos, mas na capacidade de torná-los pistas para o sucesso escolar a partir de uma leitura positiva da realidade dos alunos. Segundo o autor, a proposta é *identificar os processos*, e não apenas sistematizar dados a partir de levantamento desses. Destaca, ainda, a importância da mobilização em relação à escola que tem de levar em consideração a demanda apresentada pelas famílias, pois a grande maioria delas vê, na escola, uma possibilidade concreta de ascensão social, ou seja, estão mobilizados em relação à escola. A rede de relações existentes no seio familiar também são elementos indispensáveis para a produção de sucesso escolar.

Voltando ao capital cultural, Charlot (1996) esclarece que não é só em termos de capital cultural que se deve pensar a história cultural dos jovens das famílias de camadas populares da sociedade, mas, também, em termos de capacidade de mobilização em relação à escola. A distinção tão bem descrita por Bourdieu (1979) aparece como força de vontade manifestada por muitos jovens de famílias populares engajadas numa trajetória de sucesso escolar.

#### **5.14. Ações que permitam viabilizar aprendizagens**

Em relação ao sucesso escolar, questionei os professores sobre o tipo de ações que a escola deveria ter para dar conta de dificuldades com a aprendizagem. Seguem as respostas:

*Intensificar atividades em aula; individualizar o processo ensino-aprendizagem; trabalhar em parceria com a família; oferecer auxílio extraclasse.*

*As superações destas dificuldades nem sempre se esgotam na escola. É necessário política pública de apoio e de saúde. No âmbito da escola, creio que acompanhamento constante e espaços/profissionais de apoio podem auxiliar muito.*

*Estrutura de Pessoal: recursos humanos. Professores trabalham com turmas, 30 alunos, não é aula particular. Partimos da média. Atendimento individualizado ou em grupos menores é paralelo e necessário.*

*Buscar parcerias desde a sala de aula até equipes multidisciplinares de saúde; fazer trocas de experiências entre colegas; estudar; pesquisar, retomar...*

*Ter aulas de período integral, com currículo mais consistente e mais atividades talvez ajudasse os alunos a se organizarem melhor, mas não tenho muita certeza... Está difícil.*

*Trabalho coletivo/respeito do poder público em manter um quadro de profissionais necessários em cada escola. Vontade política e acreditar no que faz.*

*A dificuldade de aprendizagem penso que está mais ligada ao desinteresse pela escola e pelo aprendizado em vista dos apelos do mundo imediatista e à falta de limites claros, principalmente às crianças e jovens da periferia.*

*Todos os tipos de encaminhamentos e atendimento individualizado na medida do possível.*

*Despertar o prazer de aprender, apostando em criatividade e inovação.*

*Pesquisar, estudar, construir outras ações que deem conta do problema.*

*A escola precisa que as instituições existentes funcionem e copiem sua ação pedagógica, por exemplo: conselho tutelar, saúde, judiciário.*

*Oficinas, encontros, palestras, mutirões, atividades extraclasse, laboratórios.*

*Envolver famílias.*

*Planejamento coletivo de trabalho; projeto específico para grupos: violência, semanadas, (re)enturmações, laboratório aprendizagem, SIR, suporte técnico e especializado quando necessário (médico, inclusive).*

*(1)Propostas diferenciadas em sala de aula. (2)Atendimento individualizado ou em grupos menores (reduzidos). (3)Parceria entre secretarias para verificar o porquê do aluno não aprender.*

*O problema não está na escola e no professor, e sim no aluno. O aluno tem que vir com a ideia de transformar sua vida através do ensino.*

Neste conjunto de respostas, fica muito claro que os professores consideram necessário que a escola estabeleça parcerias, pois precisa de ajuda. Está claro, também, a sua necessidade de mais formação. Dentre as respostas, chama atenção a observação de um dos professores em relação aos *agrupamentos diferenciados*, modelo de organização escolar, apresentado por Perrenoud. O conjunto das respostas apresenta alternativas, todas, que a própria escola e os educadores poderiam, com a maior facilidade, pôr em prática. Para isso, entretanto, é preciso romper com a organização secular, rígida, que a escola se autoimpõe. A inércia escolar conduz a uma repetição de ações, sem se permitir novas alternativas.

Em nenhuma das respostas aparece um rompimento radical com a estrutura rígida; elas, tampouco, apresentam propostas de incorporação de novidades que atraíam os jovens. Não há, nas respostas, inovações, reformulações, uma vez que há a constatação de tantas dificuldades educacionais.

### **5.15. As novas propostas educacionais**

Perguntei aos professores entrevistados se eles se consideravam abertos a novas propostas educacionais. Seguem as respostas que recebi:

*A maioria está. Não podemos deixar de oferecer novas propostas porque poucos não estão dispostos.*

*Nem todos. Mas creio que a maioria está. Para novas propostas educacionais faz-se necessária autoria do grupo, estudo e envolvimento subjetivo.*

*Não. Tem-se um apego ao conteudismo e ao vestibular, por mais inacessível que possa ser a certas comunidades. Tem-se medo de discriminar!*

*Nem todos, pois, por mais que se discuta, ainda se encontra resistência ao novo. Há um individualismo, e desacomodar dá trabalho!*

*Nem sempre. A insegurança atrapalha o desenvolvimento de novas práticas.*

*Não, pois algumas vezes é imposta sem restrições.*

*Muitos sim.*

*Penso que depende das propostas, pois considero que estão cansados de utopias que já provaram que não dão certo.*

*Sim, sempre estamos abertos.*

*Não. Acho que muitos se sentem perdidos, sem rumo. Outros querem apenas cumprir seu horário.*

*Não. Porque já vivemos “novas propostas” que ainda não foram assimiladas pela grande maioria dos professores.*

*Alguns.*

*Nem todos. Alguns preferem dar sempre a mesma aula para não ter mais trabalho.*

*Sim. Às vezes, inicialmente se vê resistência, mas, após esse período refratário, se faz uma análise mais correta de novos procedimentos.*

*Alguns sim, buscam inovar, procurar novas propostas para dar conta dos desafios. Outros não querem inovar por temor (da perda de poder, por exemplo) ou não se autorizam a fazer diferente, por causa do que aprenderam na academia.*

*Alguns. Normalmente os que estão em início de carreira sim. Os que estão perto da aposentadoria estão cansados.*

A maioria dos entrevistados afirma que não estão abertos a novas propostas educacionais. As respostas demonstram muita resistência em relação a mudanças educacionais. Parece-me que, na imagem e na vida concreta dos professores, há um modelo de escola, que é imutável. Reconhecem os problemas, as novas questões, mas não se abrem a inovações. Uma dessas razões está ligada a um modelo educacional reconhecido como o único que dá certo, não há espaço para inovações. O modelo que persiste é antigo, é aquele no qual nossos avós estudaram; está impregnado no corpo e na alma dos educadores. O conteúdo das respostas dos professores mostra um apego ao conteudismo, ao vestibular, falam da



resistência ao novo, que a insegurança atrapalha as novas práticas. A escola ainda está centrada na meritocracia. A meritocracia pela meritocracia. Se ela não levar em conta um conjunto de condições para sustentá-la, haverá um aprofundamento das diferenças e do insucesso escolar.

Para análise dessas respostas, recorro à outra autora, Carlota Boto (2005); ela diz que se deve defender a educação escolar como se fosse, antes de tudo, *um direito humano, respeitando os universalismos* que a atravessam. O ensino e o acesso à escola pública é um direito público de todas as crianças e de todos os jovens que estão em idade escolar. A autora alerta que definir um padrão alicerçado na excelência acadêmica, pressupondo que todos estão preparados para partir de um mesmo lugar, é arriscado demais para o sucesso escolar. Como afirma Boto, não são necessários padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades.

Práticas e rituais escolares inventam um modo distinto de ser humano, que, por sua vez, contrapõe-se com frontalidade aos particularismos das camadas populares e, por vezes, até mesmo à língua falada nas comunidades e nas famílias. (...) Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola. (BOTO, 2005, p. 788)

A autora afirma que a inclusão destas crianças e destes jovens, diante de determinado padrão cultural, produz um outro tipo de exclusão. O acesso à escola pública, praticamente universalizada para o ensino fundamental no Brasil – 97% para alunos dos sete aos 14 anos, antes da inclusão dos seis anos no ensino fundamental – encontra outras dificuldades que dizem respeito à reprovação e ao abandono da escola, também. Boto afirma que é preciso pensar que escola é essa, e o que ensinar continua sendo imperativo para uma educação comprometida com novos e melhores índices de aproveitamento e de sucesso escolar.

## **5.16. A relação entre pais e alunos**

Uma outra questão que apresentei aos professores entrevistados dizia respeito à relação destes com alunos e pais. Perguntei a eles como avaliavam essa relação na atualidade. Seguem as respostas recebidas:

*Importantíssima. Na minha escola há uma boa relação de respeito e reciprocidade; estão presentes e facilitam as relações.*

*É importante no geral. Embora haja exceções em que a família é inteiramente ausente, resta uma firme ação de apoio ao educando para que ele se desenvolva.*

*Os pais estão confusos; muitas vezes acreditam que participar é somente cobrar e não aceitam quando a escola cobra deles.*

*Acredito. Na comunidade em que trabalho os alunos com mais dificuldades são os que têm famílias ausentes, ou seja, são difíceis de serem trazidas para a escola.*

*É fundamental, mas pouco se consegue atualmente. Os pais estão distanciados da escola, não se envolvem nem acompanham a vida escolar de seus filhos.*

*Sim, pois com esta relação podemos ajudar o aluno melhor.*

*É fundamental. O problema não é a escola, o aluno ou a família. A questão é como nossa sociedade está organizada, em termos de salário, lazer, moradia. As famílias, muitas vezes, nem se encontram. .*

*É e sempre foi importante, pois nas classes mais esclarecidas ela continua efetiva.*

*Muito ruim.*

*Acho importante, mas tem que ficar claro o papel de cada um,*

*Fundamental; participação e divisão de responsabilidades. Tem altos e baixos e depende da escola.*

*Sim, precisa ser melhorada.*

*Muito importante. Infelizmente nem todas as escolas conseguem essa aproximação.*

*Sim. Muito ruim.*

*Sim, mas os vínculos e os espaços para avançar na construção ainda são pequenos. A gestão democrática: assembleias, eleições, debates, são passos importantes neste processo.*

*Sim. Avalio que ela está acontecendo, sobretudo, com as famílias mais organizadas e comprometidas.*

*Você só pode ajudar o aluno se conhecer ele. Se conhece a vida dele, entende melhor o aluno.*

O conjunto de respostas segue na mesma direção. Há um reconhecimento das debilidades dessa relação, mas não há falas que expressem e que se possa dizer que há uma

tentativa de efetiva mudança nessa relação para que se resolvam os problemas. Os professores admitem as dificuldades na implementação de ações que visem ao estreitamento nas relações entre escola e pais. Admitem isso ao responderem que essa relação é importante, mas afirmam que não ocorre, ou, se acontece, ainda é muito tênue. Nas respostas, pareceu-me que essa responsabilidade é repassada para as famílias. Observa-se isso na seguinte resposta: *Avalio que ela está acontecendo, sobretudo, com as famílias mais organizadas e comprometidas. As famílias devem procurar a escola. E não só para cobrar.*

Uma fala constante entre os professores é da falta de participação dos pais, da dificuldade de trazê-los para a escola. Quando questionei mais detalhadamente sobre as ações, dinâmicas, eventos, realizados para efetivar essa aproximação, recebi mais silêncio de resposta do que exemplo de atividades.

Nesta análise, destaco uma das respostas: *Você só pode ajudar o aluno se conhecer ele. Se conhece a vida dele, entende melhor o aluno.* Estas respostas me remetem a Freire, quando afirma:

(...) E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.”(FREIRE, 1998, p. 139)

Nas respostas dos entrevistados, falta entusiasmo, alegria, crença na possibilidade de uma outra escola. Faltaram respostas em que os educadores bradassem por um ensino com leitura de mundo do educando; falta a coragem de reconhecer a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade; falta a recusa da supremacia de um saber sobre o outro; faltam educadores que defendam um ensino com humildade, com mais críticas sobre sua atuação. Entretanto, sobram, nos educadores, disposições adquiridas, que reproduzem todos os anos as mesmas fórmulas, mesmo falando que elas não funcionam mais.

## 5.17. O que é ser professor?

E, por último, perguntei: então, o que é ser professor?

*É estar envolvido com a educação, participar do processo de ensino-aprendizagem ativamente e ter um carinho especial pelo ser humano que está em “sua mão” e pela sua profissão.*

*Enxergar potencialidades, investindo nelas e contribuindo para gerar aprendizagens significativas, independentemente da área em que atua. Manter uma visão social, transformadora e esperançosa.*

*Sou o intermediário. O condutor não é ser tia, não é família. Não é ser chefe, autoridade incontestável. Não é ser amigo. A relação é de confiança, de respeito, e não necessariamente de bem querer individualizado.*

*É um ser humano com suas vivências, caminhadas, que deve ter uma postura crítica em relação a si e que repense cotidianamente as questões de educação. Estar atento a trocas, buscar atualizar-se e estudar.*

*É não desistir nunca, e ter força e paciência para dar conta de ensinar e educar.*

*É ser um grande combatente, um amigo do seu aluno também, alguém que possa transmitir os conhecimentos.*

*É acreditar que tu fazes a diferença. Pode ser pouca, mas faz.*

*É enfrentar todo dia uma batalha sem perspectivas de vitória, nem esperança de alcançar os objetivos a que se propõe.*

*Para mim, é tudo.*

*É ter a responsabilidade de manter-se sempre atualizado, estimulado, criativo, mesmo lutando com a conta bancária. É poder desfrutar de trocas diárias com alunos e colegas, enriquecendo-se como ser humano todos os dias.*

*É um agente social que atua no campo educacional.*

*Oportunizar a construção de conhecimentos, atitudes e valores.*

*É ser aberto ao novo, ter clareza de princípios, saber ouvir, saber dizer não.*

*É estar disposto a cada dia mais a rever suas ideias, mudar suas atitudes amar o trabalho com crianças e adolescentes, construir meios novos de aproximação.*

*É um elo entre o conhecimento e a busca de aperfeiçoamento.*

*É profissional provocador, estimulador, mediador, feliz, acolhedor!*

*Eu vivo isso, só isso!*

Algumas das respostas, às vezes, vinda do mesmo entrevistado, apresentam-se de forma contraditória. Mesmo sem identificação, apenas na leitura das respostas, é possível ver essas diferenças. Por um lado: *Eu vivo isso, só isso!* De outro: *É profissional provocador, estimulador, mediador, feliz, acolhedor!* As respostas dos entrevistados mostram essa contradição vivida no dia a dia dos professores e das escolas.

### **5.18. Um olhar sobre as falas dos educadores**

Concluo as entrevistas com a certeza de que há muito por fazer na educação. Digo isso porque educar, como os próprios professores afirmam, *é não desistir nunca; é ter força e paciência para dar conta de ensinar e educar*. Não posso me furtar de dizer, nesta análise, que percebi, de uma forma generalizada, um desânimo natural e entendível nos educadores. Recorro, mais uma vez, a Paulo Freire. Nele encontram-se definições das diferentes dimensões da escola: a política, a epistemológica e a estética. Se todos pararem para pensar que todas essas dimensões não podem desaparecer do cenário escolar e que a escola precisa desses diferentes olhares, saberão por que há tanto desânimo.

A dimensão política, que durante tanto tempo esteve fora da escola, retoma em Freire um caráter seminal, porém, ainda hoje, com papel secundarizado e mal entendida pelos educadores; política no sentido mais amplo que esta palavra pode ter, longe do caráter absolutamente partidário. A educação é uma política pública com a finalidade de dar sentido à existência, de comprometer os homens e mulheres com a vida, com o valor que esta tem, com o sentido de nada passar despercebido. Esse é o verdadeiro sentido de escola com função política e social.

A dimensão epistemológica exige, cada vez mais, que o educador tome em suas mãos a *“leitura do mundo do educando para ir mais além”*. Ao educador cabe o desafio de coletivamente constituir a inteligibilidade do mundo, pois esta é histórica, e é a nossa história; ao educador cabe o desafio de instigar a curiosidade para velhos achados, ou, melhor dito, velhos conhecimentos, porém sempre necessários para a construção de um novo conhecimento, agora mergulhado em um mundo cheio de novidades tecnológicas que

desafiam a rudeza desse conhecimento ossificado, fossilizado, mas sempre necessário. A escola clama por novidades, mas também por beleza.

A estética está dentro da escola ainda subsumida, sempre tão vaga, tão inalcançável, tão ausente, mas é fundamental para a escola dar certo. A criatividade está diretamente relacionada à capacidade de sonhar, à possibilidade de estimular a imaginação e desenvolver a capacidade de criar, visto que a imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o qual não criamos (Freire, 1993b, p.71), constituindo-se, portanto em elemento fundamental no processo de criação do sentido da existência, bem como da transformação do sujeito e da sociedade na perspectiva do inédito-viável.”(FREITAS, 2001, p. 126)

Nas respostas dos entrevistados, aparece um conjunto de *disposições adquiridas e habitus*, que não incorporaram a subversão no bom sentido da palavra, com a inovação, com a ruptura das estruturas rígidas, uniformes e constantes; com a revolução após a avaliação constante da atuação docente; com a incorporação de conceitos, com a visão de mundo dos alunos, trazendo-os e também a comunidade para a ação docente.

Não aparece, nas falas dos educadores, o grito em defesa dos direitos de seus alunos, de defesa pela justiça social, pela alegria. Faltaram também criatividade e estímulo à imaginação, tão necessária para a inovação.

Por isso, as escolas são rodeadas de muros que as separam das comunidades escolares, mas há mais muros, os que cercam os educadores. Os muros das escolas servem de segurança e proteção para os perigos do mundo, para o que está fora e que gera medo não entrar. Com eles, impede-se também que não saia o que está dentro e é bonito. Construir e derrubar muros são parte dessa tarefa incansável de ser um educador com capacidade heurística e bela de ver o mundo. Portanto, derrubar as certezas em relação à construção de conhecimento é parte da tarefa de construir uma outra escola, mais completa e mais viva.

Ao final das entrevistas, pedi a cada professor que me dissesse três coisas que mais lhe agradavam e três coisas que lhe desagradavam na escola, de uma forma geral; não necessariamente na escola onde está atuando como educador.

No quadro abaixo, reuni as respostas que mais apareceram; muitas foram repetidas; obviamente, não as reproduzi.

**Quadro II - Identidade, sonhos e pensamento divergente X Inquietações, marginalidade e conflito.**

O que mais agrada na escola:	O que mais lhe desagrada na escola:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ alunos;</li> <li>▪ relações criadas naquele ambiente;</li> <li>▪ trabalho que desenvolvo;</li> <li>▪ solidariedade e união do grupo da eja;</li> <li>▪ entusiasmo dos alunos;</li> <li>▪ colegas animados a fazer, tentar outras alternativas;</li> <li>▪ possibilidade de trocas; (conhecimentos/informação/afeto);</li> <li>▪ criatividade da prática educativa – abertura para experiências e novas ações;</li> <li>▪ ver o crescimento dos alunos em todos os sentidos com o passar dos anos – o desenvolver – e colher os frutos disso – saber que participou, colaborou!;</li> <li>▪ trabalho com os alunos (investimentos, trocas e ... resultados);</li> <li>▪ relação professores x professores (trocas, amizades);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ violência;</li> <li>▪ falta de respeito de alguns alunos com os profissionais;</li> <li>▪ falta de envolvimento de alguns profissionais;</li> <li>▪ portas trancadas;</li> <li>▪ falta de acesso a material;</li> <li>▪ eventuais climas de fofocas;</li> <li>▪ o descaso com a manutenção do ambiente físico;</li> <li>▪ a falta de reconhecimento do professor pela sociedade;</li> <li>▪ o exagero e a imposição do conteudismo sobre uma formação mais ampla do aluno como pessoa;</li> <li>▪ trabalhar sozinha e sem apoio em relação às dificuldades;</li> <li>▪ relacionamentos truncados entre colegas;</li> <li>▪ falta de apoio às dificuldades dos alunos por parte da inexistência de uma equipe</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ as mais variadas atividades alternativas e complementares (diversidade pedagógica);</li> <li>▪ nossas atividades extraclasse; seminários</li> <li>▪ o estudo de três línguas estrangeiras;</li> <li>▪ companheirismo;</li> <li>▪ biblioteca;</li> <li>▪ organização;</li> <li>▪ a convivência com pessoas tão heterogêneas;</li> <li>▪ o carinho da maioria dos alunos;</li> <li>▪ organização;</li> <li>▪ responsabilidade;</li> <li>▪ respeito;</li> <li>▪ o contato com o conhecimento;</li> <li>▪ as possibilidades de criação;</li> <li>▪ os alunos;</li> <li>▪ a atividade que exerço;</li> <li>▪ a possibilidade de ser um campo de transformações;</li> <li>▪ adolescentes (relação com eles);</li> <li>▪ proporcionar ao aluno a percepção de seu entorno;</li> <li>▪ férias;</li> <li>▪ estrutura de trabalho;</li> <li>▪ os alunos e o trabalho de desafiá-los a construir conhecimento;</li> <li>▪ a construção, o planejamento coletivo;</li> <li>▪ convivência com colegas, alunos, pais, funcionários;</li> <li>▪ a possibilidade de fazer diferente a</li> </ul>	<p>multidisciplinar (área da saúde) pequenos grupos que não “pegam junto”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ muitas escadas;</li> <li>▪ não tem acessibilidade (rampas, por exemplo);</li> <li>▪ falta de limites dos alunos/ a falta de limites de alguns jovens;</li> <li>▪ turmas grandes;</li> </ul> <p>grupos (pequenos) desinteressados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ o café é ruim;</li> <li>▪ regras nem sempre são cumpridas por todos;</li> <li>▪ o desinteresse da maioria das famílias;</li> <li>▪ a falta de entrosamento com a comunidade;</li> <li>▪ falta de respeito;</li> <li>▪ profissionais desqualificados;</li> <li>▪ ausências;</li> <li>▪ a sua organização burocrática e até mesmo física;</li> <li>▪ a convivência com pessoas que não têm o mínimo prazer de estar aqui;</li> <li>▪ quando existe falta de clareza nas regras de convivência;</li> <li>▪ professores incompetentes e conservadores;</li> <li>▪ a educação bancária e repetitiva;</li> <li>▪ a falta de planejamento coletivo;</li> <li>▪ falta de materiais;</li> <li>▪ gritos;</li> <li>▪ algumas famílias que prejudicam seus filhos;</li> </ul>
---	--



<p>cada dia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a possibilidade de ensinar e aprender cada vez mais;</li> <li>▪ emprego;</li> <li>▪ viver em grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ falta de infraestrutura;</li> <li>▪ falta de interesse dos alunos;</li> <li>▪ políticas educacionais inadequadas;</li> <li>▪ desrespeito de alunos;</li> <li>▪ falta de interesse deles;</li> <li>▪ algumas ingerências equivocadas de instâncias superiores;</li> <li>▪ pichação;</li> <li>▪ falta de vontade de alguns professores;</li> <li>▪ o isolamento;</li> <li>▪ a escola tem que dar conta de tudo sem a parceria de ninguém;</li> <li>▪ a desvalorização social do professor (não falo isso em termos de salário, mas sim no fato de que tudo de ruim que acontece a culpa é do professor);</li> <li>▪ injustiça em relação a critérios justos;</li> <li>▪ falta de igualdade.</li> </ul>
<p>Em relação ao que agrada, as respostas que mais apareceram foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ alunos;</li> <li>▪ organização;</li> <li>▪ os colegas.</li> </ul>	<p>Em relação ao que desagrada, as respostas que mais apareceram foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ violência;</li> <li>▪ falta de interesse dos alunos e das famílias;</li> <li>▪ desvalorização do professor.</li> </ul>

Ao analisar as questões que envolviam dizer o que mais agrada e desagradam aos professores, devo registrar que as respostas não inovaram em relação às demais. De uma forma geral, não há novidades. Destaca-se a relação dentro da própria escola, que não envolvem alunos. Questões muito pontuais, caricatas, como o café ruim. Talvez seja mais um

protesto em relação a ter que dar entrevista do que ao café. Fica muito evidente as dificuldades na relação escola e famílias. Não há aproximação, salvo alguns casos muito raros. A falta de estrutura é uma reclamação que aparecem em ambas as redes. A postura dos alunos – desrespeito – em relação aos professores também é uma fala constante. Falta de clareza nas regras de convivência chamou-me a atenção, pois isso deveria ser fácil resolver, depende do professor uma adequação às regras. Gostaria de fazer um registro em relação às políticas inadequadas.

Em relação ao que agrada a eles, aparecem, destacadamente, os alunos, a convivência em grupo. Nesta questão chamou-se a atenção o estudo de três línguas estrangeiras. Apareceu repetidas vezes a possibilidade de inovação em relação à aprendizagem. Comparando os dois quadros, poderia afirmar que um anula o outro. De um lado, *a possibilidade de inovar e fazer diferente* de um lado; no quadro ao lado, *conteudismo, trabalho isolado, falta de apoio às dificuldades dos alunos*. De uma forma geral, no tocante ao temário educacional, analiso as respostas, seguindo o mesmo padrão do conjunto de falas obtidas ao longo das entrevistas.

Novamente, retomo aqui um *habitus* do professor, que segue e constrói uma atuação docente um trabalho na escola, a partir de um modelo incorporado, vivenciado, inscrito em seus cérebros, como o correto, o único que dá certo, mesmo que tudo indique o contrário. É o registro que ficou de tudo que foi visto e ouvido. Faltaram falas de defesa de uma nova escola, “com outras organizações de tempos e locais, de avaliação de processos e reformulação de projetos, auto-organização dos professores a partir de um assunto, de um problema, de uma intenção emergente do projeto educativo de escola e ou de um projeto pessoal.” (PACHECO, 2008, p. 55)

A escola das entrevistas e dos entrevistados, pareceu-me, fortemente, uma escola do desânimo. Em uma escola, fiquei longo período perdida, abandonada, quase invisível nos corredores; certamente sabiam que eu era, mas deixaram claro desde a entrada: você não é bem-vinda. Em minhas visitas, apenas uma escola não disse isso por meio de simbolismos, textualmente; ninguém falou o que estou descrevendo.

Nas entrevistas, faltou o brado forte da certeza de que a escola é, também, um lugar para convívio social e trocas de culturas.

## 6. CONCLUSÃO

O propósito principal desta tese foi analisar o quanto o *habitus* docente pode definir um modelo de atuação educacional. Ao longo deste estudo, dei voz aos educadores e, com isso, fui recolhendo um conjunto de opiniões, informações, posições, ideologia, escolhas que me conduziram às afirmações que seguem nesta conclusão. Encerro este trabalho convicta de que o *habitus* docente tem sentido definidor na atuação do professor.

Propugno que as questões aqui descritas sejam objeto de políticas públicas educacionais ora em andamento. Encerrou-se a primeira década do terceiro milênio sem uma política pública educacional capaz de nortear as ações das escolas a partir de proposições para as grandes e centrais questões que afligem a sociedade e a escola. As mudanças educacionais colocadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9394/96 não foram ainda alcançadas. Houve avanços, mas muito ainda há para fazer valer a legislação vigente.

A pirâmide social apresenta, ainda, uma desigualdade gigantesca. O país viveu avanços sociais e econômicos na última década, mas, em função dos longos anos de injustiça social, levará outros tantos anos para que se dissipem tais diferenças, de tal forma que, enquanto houver um único aluno em situação de desigualdade perante o outro, não terá sido superada a injustiça social. Alguns diriam que não há como superar a desigualdade social; entretanto, a escola continua sendo o *locus* para o desenvolvimento de um país.

Esse desenvolvimento exige uma escola que se renove perante os novos desafios colocados a ela.

A realidade social que apresenta dois modelos de escola. De um lado, crianças e jovens que muito cedo começam a constituir seu capital cultural. Muito cedo existe uma oferta e grande acúmulo de conteúdos, disciplinas, aulas de línguas estrangeiras, enfim, existe uma capacitação, com vistas a um futuro promissor. De outro, crianças e jovens que só têm em suas vidas a escola. Ela é reconhecida; existe prazer em estar lá, mas não para estudar. Vão para encontrar seus pares e para viver alguns poucos momentos de alegria e felicidade. Há oferta de conteúdos, mas estes são descontextualizados, sem sentido; não há língua estrangeira, ou com carga horária que permita ir além do verbo *to be*; não há no horizonte um

futuro promissor.

É preciso encarar essa realidade, pois somente assim haverá a possibilidade de construir políticas públicas educacionais condizentes com essa realidade.

Os resultados desse estudo destacam, sem desconsiderar a importância de outros fatores, – ação governamental, políticas públicas, estrutura social – que não se pode subestimar a responsabilidade dos professores pelo desempenho e sucesso escolar. A reflexão sobre esses problemas antigos e recorrentes deve surgir dos educadores que estão nas escolas e nas universidades.

A escola, nesta nova realidade de Neoliberalismo e Globalização, consolidada a partir do final da década de 1980, apresenta-se como um importante espaço de socialização para os alunos. Porém, este espaço, que deveria ser de produção e aquisição de conhecimentos, vem perdendo essa condição de prioridade.

Por meio das entrevistas transcritas, ficaram evidentes as dificuldades que os professores vêm enfrentando. A escola configura-se, muito mais, por um local de confrontos de posições, de visões de mundo e de conflitos do que de possibilidades de construção de respostas para a realidade social que pressiona. Ocorre que a escola como está (des) organizada hoje acaba por agravar as desigualdades já existentes na sociedade na medida em que não dialoga com essas dificuldades. É o que está acontecendo.

O habitus é constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também nos corpos, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social. (CATANI, 2005, p. 21)

Se a história incorporada define um modelo de atuação docente, o fato de as políticas públicas educacionais não levarem em consideração estas questões, que são normalmente centrais no cotidiano da escola e da escolarização, e que escapam da mão do Estado. Não levar em conta estas disposições para a ação docente, acarreta um entrave nas relações da escola. Afirmo, categoricamente, que, enquanto não se enfrentar este debate, que é o cerne da educação no momento, continuarão se perpetuando velhos problemas.

O Governo federal, na figura do MEC, tem implementado um conjunto de *polycies* voltadas para a qualificação da ação docente. Entretanto, não tem conseguido alcançar as questões diárias que afligem professores e alunos. As políticas permanecem distantes do que é

o cerne dos problemas das escolas no seu dia a dia.

Ao concluir esta tese, quero destacar alguns pontos fundamentais para mudanças educacionais:

O primeiro diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A formação inicial também não tem conseguido o que eu chamo de decifrar o enigma educacional da atualidade. Espaço central para a formação inicial, as universidades também continuam não conseguindo articular a pesquisa e a realidade difícil das escolas, de forma que seja possível apontar caminhos e saídas para os dilemas atuais das escolas. Faz-se necessário articular o que se produz na academia com o que se constata no dia a dia nas escolas, para que as dificuldades sejam sanadas. Existe um distanciamento inexplicável entre academia e escola. Uma depende da outra, principalmente porque está nas mãos da universidade a formação dos professores.

O segundo ponto diz respeito ao debate sobre a meritocracia. É fundamental definir exatamente o que se quer, quando fala-se contra a meritocracia.

Afirmo ser falso o debate que apela para o fim da meritocracia. Defender o fim da meritocracia para os filhos dos trabalhadores e das classes menos favorecidas economicamente é colocar um véu sobre a realidade. Propor o fim da meritocracia para os filhos dos trabalhadores os colocará, eternamente, em um lugar diferenciado daqueles que são filhos das camadas da sociedade que possuem um maior acesso a bens econômicos e sociais.

A sociedade está estruturada para os que vencem por meio da meritocracia; estes têm mais chances. Se os filhos de trabalhadores não forem cobrados, estes continuarão ocupando um segundo lugar na sociedade. Eu não desejo um segundo lugar para ninguém.

O fracasso escolar está depositado na estrutura desigual entre escolas: no financiamento que não cobre os gastos de uma escola pública de qualidade, na falta de formação continuada dos professores, no descompromisso e no *habitus* docente, também. O discurso que coloca o professor como vítima, não raras vezes, como única vítima de um sistema desigual, esquece-se de falar dos alunos.

Existe uma necessidade urgente de modificar a escola, de propor alternativas que possam ir ao encontro da realidade em que vivem crianças e jovens das camadas menos favorecidas da sociedade; caso contrário, perpetuar-se-á uma situação de fracasso.

Para isso, é preciso adentrar os muros das escolas e ouvir professores, alunos e

comunidade. Políticas públicas que nasçam apenas dos gabinetes do MEC não alcançarão a dura realidade das escolas, as dificuldades reais.

O que deve ser ensinado para os filhos dos trabalhadores, os das camadas menos favorecidas da sociedade, não é dito. Ocorre que o mundo está organizado para contratar quem passou pela meritocracia, e não o contrário. Todos devem ter acesso igual; logo, deve haver exigências meritocráticas também aos alunos das camadas sociais menos favorecidas da sociedade. No discurso contrário à meritocracia, a priori, mesmo sem querer, existe uma classificação prévia, que retira dos alunos que estão nas escolas públicas a possibilidade de competir em igualdade de condições com os alunos das camadas sociais privilegiadas.

A cultura escolar possui de alguma maneira um caráter atestador de um padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola. (BOTO, 2005, p. 788)

Dizer não à meritocracia dos alunos das escolas públicas em um mundo capitalista extremamente competitivo é perpetuar a formação de um cidadão que não disputará em condições de igualdade um mercado de trabalho exíguo.

No lugar do discurso contrário à meritocracia, deve-se defender uma escola pública de qualidade, igualitária, com professores com boa formação inicial, com redes de ensino capazes de ofertar aos professores formação continuada, com profunda reflexão sobre sua ação cotidiana.

Os professores precisam tomar em suas mãos a possibilidade de elaboração de novas práticas educacionais, Talvez, em um primeiro momento, utópicas, mas precisam acreditar na escola, na legitimação do espaço escolar. E isso ainda não está ocorrendo.

É preciso centrar a formação na escola. Ela tem de ser o ponto de partida para novas práticas escolares, para uma nova organização. O fracasso escolar é resultado de uma organização escolar não mais compatível com o terceiro milênio. O mundo mudou, mas a organização da escola continua alheia aos problemas que vivem crianças e jovens herdeiros da história social descrita por Carvalho no início deste trabalho; não há diálogo.

Em relação a isso, os achados do capítulo três revelam que variáveis contextuais exercem uma influência, apenas moderada, sobre o desempenho escolar.

Se a escola não promove mudanças substanciais na vida de seus alunos, não oferece um futuro, uma carreira, não enfrenta as dificuldades reais dos alunos, ela não cumpre sua função social. Em uma das escolas pesquisadas, o grande, o único sonho dos alunos era o de chegar a ser caixa de um grande supermercado da cidade. Esse era o maior sonho; o mais longe que pensavam chegar. A escola existe para fazer sonhar, para construir possibilidades, para fazer ir além. Caso contrário, os alunos não precisam dela. E isso eles têm dito quando ficam circulando pelo pátio, pelos corredores, negando-se a ficar nas salas.

A função social da escola é colocar, no topo da pirâmide, as mudanças educacionais. Para isso, precisa revisar conceitos, paradigmas, ideologias. A escola precisa romper com ações fossilizadas pelo tempo e pela origem social de seus proponentes, os professores, pois quem decide o que será ensinado, como será ensinado são eles.

Ensinar exige pesquisa, conhecimento do aluno, acomodação, planejamento coletivo das atividades entre as mesmas séries, entre os mesmos anos, descoberta de estratégias.

A resistência, colocada na base das mudanças, impede transformações. Não se deve ver o conhecimento como algo que se armazena de uma única forma e com um único tipo de saber. Há variadas possibilidades, dentre elas, a capacidade heurística do ato de ensinar. O saber oficial precisa interagir, permanentemente, com outros tipos de saberes, aqueles que vêm da comunidade, de outras etnias, de outras culturas, todos diferentes, mas não menos saberes. É preciso romper com a dificuldade de desconstruir e reconstruir os próprios saberes.

A formação inicial e continuada precisa levar em conta que a posição social também se constitui em importante elemento de entrave para as transformações educacionais. Se a escola não está sendo capaz de atrair crianças e jovens, se não estabelece diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, já não cumpre seu papel. Está em crise.

Com essas afirmações, concluo defendendo que a escola recupere suas dimensões lúdicas e heurísticas, construindo saberes necessários entre educador e educando. Somente por meio da troca de conhecimentos e experiências é que se constituirão saídas para as dúvidas que surgem.

É na ação coletiva, envolvendo os quatro segmentos, – professores, alunos, pais e funcionários – que parta da realidade do aluno, contextualizada, com raiz nos problemas sociais, locais, que se estabelecerão novos saberes.

Uma escola mais plural, instigante, estimulante e sonhadora e, principalmente, com possibilidades palpáveis de transformação da vida para estes alunos, está nas mãos dos professores.

Para isso, há dois caminhos: seguir ocupando este lugar de inquietude, trêmulo e impactado perante a ausência de sentidos, de saídas, de destino... para a escola, ou enfrenta-se a crise, renovam-se esperanças, dissolvem-se resistências, com projetos que já existem, ou com outros, inovadores. A atuação docente é central para isso; esse é o desafio da ação política, da função de educadores.

Para os educadores, está imposto o desafio de ir além dos conteúdos sistematizados historicamente pela humanidade e construir, nos espaços escolares, uma educação de qualidade, articulada com possibilidades concretas de resistência e de luta por alternativas para os filhos das camadas menos favorecidas da sociedade, desprovidos de possibilidades concretas.

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a história é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a história como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética. (FREIRE, 1995; p.23).

A decisão está nas mãos dos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais, o governo e seus *policy-makers*, e, fundamentalmente, nas dos implementadores, os professores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. Estado, Planejamento e Democratização da Educação. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, P. 88-122, 2003.

ALEXANDER, Jeffrey. **Fin de siècle social theory**. Relativism, reduction and the problem of reason. London: Verso, 1995, chap.4: The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu.

BAUER, Michael; BERTIN-MOUROT, Bénédicte. La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites: la stabilité du modèle français. In: SULEIMAN, Ezra ; MÉDRAS, Henri. **Le Recrutement des Élites en Europe**. Paris: La Découverte, 1995.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 4ª edição. Volume 1. Brasília: EDUNB, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da Serenidade: e outros escritos morais**. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz & Terra, 2004.

BENDIX, Reinhard. **Construção Nacional e Cidadania**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes, Volume 26. N. 92, outubro de 2005, p. 777-798.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinction**. Critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **La Noblesse d'Etat** : Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Editions de Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Produção da Crença**: Contribuições para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

CATANI, Denise Bárbara. A Educação como ela é. **Educação**, Edição especial: Biblioteca Do Professor: Bourdieu Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados**: Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio de 1996.

\_\_\_\_\_ **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: Questões para a educação Hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística Sem Matemática Para Psicologia**. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 5/6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V 1.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d' água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Porto Alegre: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Pedagogia da Conscientização**: Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. IPEA, Brasília, n. 21. Junho de 2000.

HÉBRARD, Jean. Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão. V. 6 . Maio/junho 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; MACHADO, Carlos. Apresentação. In: MAGALHÃES, Antonio; STOER, Stephen R. **A Escola para Todos e a Excelência Acadêmica**: Orgulhosamente filhos de Rousseau. Portugal: Profedições, 2002.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MAGALHÃES, Antonio; STOER, Stephen R. **A Escola para Todos e a Excelência**

**Acadêmica:** Orgulhosamente filhos de Rousseau. Portugal: Profedições, 2002.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1967.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação Social da Personalidade do Professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação:** Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado.** Transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e Oligarquias:** 1889-1943. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

PEREIRA, L. C. Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. (Org.) **Sociedade e Estado em Transformação.** Brasília: Editora UNESP, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura de. **O Mandonismo local na Vida Brasileira** e outros ensaios. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1976.

RIBEIRO, Renato Janine. As bases sociais da honestidade. **Folha de S.Paulo**. 2 de julho de 2005, p. A3.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: Maria das Graças Rua; Maria I. V. de Carvalho (orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCIENCES HUMAINES. Numéro Special. Pierre Bourdieu, Auxerre: Rampazzo & Associés, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Maio./Jun./Jul./Agosto. nº 20, 2002, p. 60-70.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, julho/dezembro 2006, p. 20-45.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antonio. **A Diferença Somos Nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

ZACCAGNINI, Mario César. Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social”. **Revista Iberoamericana de Educación**. Mar Del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, p. 1-17.