

## 8

# Concluindo: Prazer e Orgulho Profissional numa Cultura Elitista

### 8.1

#### Lado “A”: Superando Grandes Desafios, Encontrando um Sentido

Há um último tópico que as entrevistas evidenciaram: mesmo nos momentos em que os professores descreviam a situação social ou escolar com os termos mais desanimadores – ou justamente aí – foi comum vê-los falar de que, em meio a tal situação difícil, os professores se mantêm firmes, e seguem fazendo seus trabalhos. Parece haver uma espécie de orgulho nos professores que percebem esta capacidade de seguir em frente, e que se sustenta no sentido dado por eles a uma situação de trabalho que facilmente pode ser percebida como caótica. A constância nas falas das entrevistas deste ponto de vista nos leva a crer que haja mesmo uma opinião comum a todos os professores a este respeito. Vamos neste capítulo analisar esta situação por dois lados. Primeiramente, o lado mais visível. Citaremos em seguida algumas falas de professores nas entrevistas, que são bastante eloquentes e convincentes:

Coitado do professor! A maioria [que] vai ser professor persiste, né? O que eu acho bonito, de ver que o professor tem isso na veia! E ele não desiste fácil não, ele persiste. Ele ainda acredita. Isso é bacana na nossa profissão (...) A questão salarial que é importante. E ela não é a primeira que move a educação, porque senão ninguém estaria aqui trabalhando. É o que eu te falei, eu vejo a esperança do professor, de gostar do que tá fazendo e acreditar que pode mudar. (Professora Iracema)

Então é o seguinte: tem o professor que é só um emprego, e tem o professor porque gosta, porque tá na vocação. Entendeu? Eu me considero dentro da vocação ((risos)). Entendeu? (...) Há uma falta de estímulo enorme dos meninos, sabe? Eu tenho.... Pena, eu tenho muita pena das pessoas, mas eu acho que, enquanto professores, a gente tem que tentar sempre ... descobrir uma motivação, pra os meninos trabalharem. Então [= senão] ... não adianta ser professor! Vai trabalhar numa loja, que você atende de qualquer jeito, entendeu? (...) Mas eu ajudo a escola; eu gosto da escola; tudo o que precisar, eu faço! (...) Então, já que a gente é professor, eu acho que é bom botar um pouco da nossa doação! Pessoal. Mas, pra tudo você faz; eu acho que você é mais... feliz. Do que fazer as coisas obrigado. Mas nós temos muita gente que faz as coisas obrigada. Isso acontece em qualquer lugar. (...) Eu não tô chorando pelo governo... eu não quero pensar... Eu fiquei com pânico dessa

situação do Estado; estou me tratando. Mas eu... tô bem. Tô me tratando porque... Eu tive acessos de falta de ar. Então, essa situação toda. Eu não gosto; eu gosto da escola... tudo funcionando... sabe? Então, aqui, nós não temos diretores, não temos inspetores... *pilot* é espremido... eu pedi um, aí tem o outro... Se a gente quiser fazer uma prova, aí ora tem, ora não tem. Acho que tudo ajuda. Mas eu acho que, já que a gente está aqui, a gente pode suprir muita coisa com o lado pessoal. Não preciso de nenhuma... sofisticação.

Mas, eu não sei se eu tô conseguindo te passar, sabe? Que os problemas existem, mas, que a gente tem de tentar se renovar, de alguma maneira. Porque isso não vai nos empobrecer... entendeu? Então me dou pra cá, eu tô ganhando em vida, eu tô ganhando como pessoa, eu tô ganhando como voluntária... Sei lá! Eu tô ganhando! (Professora Andreza)

Professor tá sempre..., por mais desanimado que ele fique em função da conjuntura – porque, a conjuntura, te confesso: ela é desanimadora! Você tem de pegar um gás, extra, pra continuar. Lembrar dos seus propósitos, lembrar que só é mesmo professor aquele que ama aquilo que faz

A gente esmorece, mas não cai. Eu acho que educador que é educador esmorece, mas não cai. (Professora Alexandra)

O professor Orlando, embora não tenha sido explícito quanto ao que pensa em relação ao “ser professor” e o quanto isto lhe rende em termos de satisfação pessoal, pintou um quadro de trabalho no qual se sente muito bem ao perceber que “é bom”, e que é “uma delícia derrotar esse pessoal”, isto é, os professores que lhe questionam o modo de ensinar:

Lá na FAETEC, né? Eu... arrumei muitos inimigos, assim, de professor, que é mau servidor, né? Você levava 3 anos pra dar o que tinha [de dar no] 1º ano, e fazer um *rascunho* do 2º, um rascunhozinho do 3º. ‘Ah! porque [é o que] dá pra fazer!’. Dei aula, aí o que eu fiz? Inventei uma correria na sala de aula, né? E fui botando todas as coisas juntas. Então, eu fui dando tudo! Aí, isso dá raiva. É como se você tivesse... [mostrando a incompetência dos demais]; É engraçado que eu dei aula e sempre falei: ‘é uma delícia derrotar esse povo’, é muito engraçado! (Professor Orlando)

Como parte de suas estratégias de significação do seu trabalho, o Professor Orlando criou uma verdadeira tipologia dos professores (dentro da qual ele enquadra a si próprio na 3ª categoria e, assim, o sentido de ser professor para ele passa por *não ser* de um outro tipo qualquer que ele despreze):

1- *Burocrata*: Aí, as avaliações, geralmente ele topa tudo. Ele topa segunda chamada, recuperação..., porque isso faz parte da burocracia dele. O termo, que eu uso pra esse tipo de pessoa é ‘pobre coitado’, porque ele não vai se iluminar com nada na sala, e nem vai iluminar ninguém, entendeu? 2- *Ideológico*: No campo de exatas, você não acha tanto isso, você acha mais aí em, tipo, História, Geografia, Ciências Humanas, de um modo geral, né? O camarada, que ele passa a aula discutindo o mundo que deveria ser, e não foca no mundo que é, entendeu? A aula dele é um *saco de gato*! Ele não tem *fio condutor*! 3- *Guia (da travessia)*: A escola é um caminho, o aluno tá lá, você tem que conduzir ele até o extremo, pra ele aproveitar ao máximo, né? E isso, você tem a riqueza de aproveitar o que o aluno traz pra você; 4- *‘Tem que ter nota’*: [Este é] Malaaaaandro...! Vale tudo ali dentro! Ele tem que lançar nota, como todo mundo, mas na cabeça dele, aquilo é o principal. Pra ele não importa se o aluno aprendeu; importa, que ele tem uma nota boa pra botar ali. E são as aulas mais mecanicistas que tem. Eles repetem sempre o mesmo padrão, o mesmo exemplo, entendeu? Nada é desafiador de verdade ali dentro, né? É como se fosse um jogo de carta marcada. Tem uns, que passam até prova no quadro, como se fosse uns exercícios: ‘Ó, tem aqui dois exercícios, esses dois exercícios caem muito na prova’, aí chega na prova, ele só muda os números; é o mesmo enunciado, o mesmo tudo, só muda os números; 5- *Hipnotizador*: Ele entra, nego: ‘Êeeeeeeee!!!!’ [Comemoração]; tudo que ele faz: ‘Êeeeeeeee!!!!’, ‘Tia isso!’; ‘Tio aquilo!’. Aí quando tu olha, pô\*! o camarada não deu a *metade* do programa! Cadê o sucesso desse cara? Entendeu? Ele só bota lá o filé; a parte feia da matéria, aquela parte que você sabe que as pessoas perdem nota, se arrebetam, o quê que faz o cara? Passa por cima, não dá, ou ... apresenta um problema só bem facilzinho, aí, [pede um] relatório igualzinho, o cara acerta, ele tá satisfeito, entendeu? (Professor Orlando)

Veja-se que o professor Orlando capta muito bem a lógica do sistema escolar que analisamos anteriormente como a “burocratização” do ofício docente, ao descrever os tipos números 1 e 4 – nos quais ele não se considera incluído. De resto, é um dos poucos professores que não falaram na entrevista sobre alguma sensação de opressão, de dificuldades do ofício docente, que fosse maior do que o prazer que tem por ser professor, conforme podemos observar nas demais falas.

Gosto muito de ser professora. Só que eu tô num desencanto, né? Incrível. Muitas coisas desagradáveis que estão ocorrendo. O país não facilita; as coisas começam a complicar... Professor tá sempre..., por mais desanimado que ele fique em função da conjuntura – porque, a conjuntura, te confesso: ela é desanimadora! Você tem de pegar um gás, extra, pra continuar. Lembrar dos seus propósitos, lembrar que só é mesmo professor aquele que ama aquilo que faz, porque tem toda uma conjuntura que não facilita... (...) E só é professor, de fato, quem tem esse propósito: quem não abre mão desse sonho... transformador... através da educação. (...) Veja bem: a gente não trabalha pela grana porque ... a grana... é o que é. Quem quer grana, jamais vai ser professor.

Jamais! Se você quiser fazer fortuna, seja outra coisa, mas não professor. Porque não vai rolar. Você tá entendendo? Não vai rolar. (...) Na atualidade, uns anos pra cá, [o professor passou a] fazer o papel de pai e mãe, porque a formação familiar tá defasadíssima! Ninguém mais quer educar ninguém! (Professora Alexandra)

O professor Afonso tem muita clareza de ser “Professor”, e não “Educador”, e parece que isto é o que lhe dá uma força protetora quando ouve ofensas com palavras de baixo calão vindas de alunos:

Eu não sou um educador! Eu não tô aqui pra te ensinar a escovar os dentes! (Professor Afonso)

Já a professora Augusta, como os demais entrevistados, tem opinião contrária no que se refere a ser educadora, tomando o termo aparentemente por sinônimo de professora:

O que me chateia muito é que quando você pode ser educador, não dá pra ser meio educador: ou você é, ou você não é! Então tem uma coisa que me incomoda muito, quando o professor fala que o Estado me paga pra escrever no quadro; o Estado não me paga pra corrigir prova, o Estado não me paga pra isso, o Estado não me paga pra lançar a nota; isso me incomoda! Isso me incomoda porque a mesma coisa é feita no particular, e no particular esse mesmo professor que fez esse discurso todo no Estado, faz bonitinho no particular, quietinho. Ainda faz sorrindo (...) Se eu sou um professor, a professora que eu sou aqui, eu sou no particular também, porque eu não sou duas pessoas, eu sou uma só; eu vejo muito colega professor no particular e ‘semi’, ‘pseudo’[professor] no Estado. Isso é um incômodo, [e digo] porque você perguntou e eu queria compartilhar. (Professora Augusta)

Eu vejo, tipo, a minha função e a dos meus colegas como força muito importante. Porque nós não ensinamos só conteúdos, nós fazemos os alunos também, vamos dizer, nós fazemos os alunos pensarem sobre a realidade à volta deles. (Professora Adriana)

De um modo geral, você tem dois extremos: às vezes tem um pessoal que chegou há pouquíssimo tempo (...) vem com aquela carga, né: de... um sonho, de fazer alguma coisa bacana... enfim. E você esbarra no outro extremo, que está ali na beira de se aposentar, desgastado, tomando na cabeça o tempo todo: o que dá certo, os louros vão sei lá pra quem; o que dá errado, a culpa é sempre colocada na incompetência do professor, na falta de criatividade. (Professora Ana)

O “outro extremo” mencionado pela professora Ana parece ter sido entrevistado também. Em meio às opiniões alentadoras que os professores têm com relação ao fato de serem professores, ou com relação ao próprio desempenho como professores, há quem se considere vencido:

- Eu me daria uma nota 6,0 como professora.

- Por quê?!

- Porque já estou velha, já me aposentei pelo município. Entrei já com 50 e poucos anos para o estado. Leciono há 18 anos no estado. Só não quero morrer na sala de aula!... Mas eu faço tudo o que me mandam, ninguém pode reclamar nada de mim.

- Mas se é assim, por que não dá uma nota dez para você?

- Porque teria de ser mais dinâmica, sair com os alunos, inventar coisas... E eu não tenho *o menor saco!* Vivi situações [negativas com os alunos nessas ocasiões] (...) Eu não sou uma professora interessante para sua pesquisa... Eu sou uma professora derrocada! (Professora Brigitte)

Sobre a situação difícil do magistério, vamos citar um longo trecho da entrevista com a professora Ana; ela parece ter dado com mais detalhes a situação que os demais professores tocaram aqui e ali:

Mas esses [professores que insistem anos a fio], também; sinceramente... eu percebo o cansaço! A fisionomia de “Eu não aguento mais!”. A gente é minada! Vai no banheiro, não tem papel, não tem sabonete, ..., às vezes, tudo sujo! É nesse nível, entendeu? O elevador: ano passado ele pifava, voltava, pifava, voltava; e não funcionava o elevador. Teve um dia que eu contei: eu subi e desci estas escadarias trinta e três vezes! EU! com a minha idade – que não sou tão velha, mas também não sou uma menininha. Mas tem professores aqui com mais de sessenta. Entendeu? Como assim? Aí, você é uma senhora, com sei lá quantos *milênios* de magistério, você vai ao banheiro, o banheiro não tem condições mínimas. Você quer subir e descer um milhão de vezes, e o elevador não funciona. É complicado pra caramba. Então, pra mim, a palavra que melhor define é: nós somos minados. Minados. O tempo todo. (...)

Olha, eu acho que os objetivos, infelizmente, eles se perdem. É muito triste para mim dizer isso, e imagino que seja muito triste para você ouvir. Né? Já que é o objeto maior da sua pesquisa ((risos)). É... eu acho que os objetivos, infelizmente, eles vêm se perdendo assim, ... mas de uma maneira vertiginosa! Há, seguramente – estou te falando que eu tenho vinte e três anos de magistério estadual, e eu tô vendo ... Quando eu entrei, já não era como no meu tempo de aluno. Tá? Aí, fez isso. Aí você pode me perguntar: “Mas o que fez isso? É o ensino?” Não é o ensino; o ensino é algo muito maior do que isso. E, geralmente, quando a gente fala em ensino, a gente pensa logo naquela coisa,

do aluno ter condição de passar no vestibular, isso e aquilo. Não! ... isso é gravíssimo, também! Mas eu acho que é algo ainda muito maior do que isso. A gente tá formando aí, uma... *várias* gerações, de pessoas muito apáticas, infelizes... A quantidade de *criança* que eu tenho visto, no município, com depressão ... né? Porque, na medida em que os *nostros* objetivos vão se perdendo, e a nossa motivação, o nosso estímulo vai se perdendo, como você vai conseguir passar pra uma criança, pra um adolescente, algo que você não está conseguindo ter dentro de você? (...) Quando eu comecei a trabalhar no estado, [por mais que meu ideal] fosse muito forte, dentro de mim, eu também tenho hoje, um *pacote* de frustrações, nesse sentido, que *é muito difícil*, passar pro meu aluno, algo diferente disso. Eu brigo contra isso o tempo todo, não tenha dúvida, né? Brigo! Brigo contra isso o tempo todo. Até porque assim: eu me acho uma pessoa bem consciente da difícil realidade que a gente tá vivendo, mas, ao mesmo tempo, eu tenho uma coisa que é uma característica *minha*, antes até da questão do lado profissional; *minha*, né? De pessoa. Eu não sou uma pessoa baixo-astrol. Então, de alguma maneira... eu não acredito em Papai Noel, mas de alguma maneira, algo me move... entendeu? pra... ainda estar aqui. Então, na medida do possível, acho que eu ainda consigo... passar algum ânimo. Alguma... Mas é cada vez mais difícil! cada vez mais difícil". (Professora Ana)

Como se vê, os significados de ser professor, de trabalhar na escola, com educação etc., são construídos em cada caso pelos próprios professores, de modo a construir um “chão” no qual este possa mover-se e realizar o trabalho num ambiente em que as dúvidas e incertezas são múltiplas, inclusive quanto a objetivos e metas escolares ou da educação: os significados movem o ser humano, e os significados de ser professor, movem os professores. Parece haver um denominador comum entre estes significados que aponta para a importância de os professores fazerem uma diferença na vida dos alunos, ajudando-os a integrarem-se a uma vida cidadã. Sem isto representando uma “bússola” para “dar o norte”, não seria viável sair do lugar. De um modo geral, as opiniões dos professores sobre a carreira docente são otimistas dada a importância que ela tem para a vida dos alunos e, mesmo nos casos em que há frustrações acumuladas ou doenças por esgotamento, o professor consegue ver alguma razão – mais do que válida, nobre – para se manter no ofício docente.

## 8.2

### Lado “B”: Onde as peças se encaixam na sociedade brasileira

No capítulo Teoria e Método afirmamos que, para um ótimo aproveitamento de nossa análise sociológica, não poderíamos cair em duas situações extremas e enganosas: de um lado, a compreensão das situações estudadas “a partir de dentro”, isto é, somente a partir dos discursos dos professores, e, de outro lado, nos arrogarmos a uma posição de superioridade epistemológica sendo insensíveis às dificuldades de fato vividas por eles, e que entram para compor o quadro social total que buscamos compreender. Uma vez tendo apresentado e considerado a visão que os professores têm de si mesmos e de seu ofício, temos agora de analisar as questões sob o ponto de vista mais impessoal que a sociologia nos proporciona, a fim de obter um quadro mais completo de nosso objeto de estudo.

Bourdieu, ao trabalhar sobre as questões relacionais, se refere aos cuidados e ao rigor que devemos ter em não aceitar tudo o que aparece como óbvio. Podemos sempre nos questionar um pouco mais, como parte de uma atitude “científica”, metódica e rigorosa. Em suas palavras:

Construir o objecto supõe também que se tenha, perante os factos, uma postura activa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum, não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção de construir um *modelo* – que não tem necessidade de se revestir de uma forma matemática ou formalizada para ser rigoroso –, de ligar os dados pertinentes de tal modo que eles funcionem como um programa de pesquisas que põe questões sistemáticas; em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*. Trata-se de interrogar *sistematicamente* o caso particular, constituído em “caso particular do possível”, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida (BOURDIEU 2010, p. 32, grifos no original).

Sem negar a nobreza das intenções e dos sacrifícios dos professores em favor dos alunos, e sem negar também o efeito eventualmente positivo que tais sacrifícios têm na vida de alguns (ou muitos) alunos, percebemos que é possível pensar algo sobre o que pode estar oculto nesta situação, vista num quadro mais amplo, sob a ótica das ciências sociais. Nesta, é possível percebermos elementos que estão em sintonia com uma cultura elitista, especificamente brasileira, e que também contribui para reprodução das desigualdades sociais. Para embasarmos

nossa argumentação, teremos de recorrer a alguns elementos de história e cultura brasileiras, para compor um quadro social mais completo, não só sincronicamente, mas também diacronicamente. Por meio deste quadro, ficará mais compreensível e facilitada a visada dos gestos professorais de um outro ponto de vista, por meio da qual teremos uma analogia entre campos – o sociopolítico e o educativo. Citando uma vez mais Bourdieu para aclarar este ponto:

O raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos), é um espantoso instrumento de construção do objecto. É ele que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de *generalização*, que é própria da ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. (BOURDIEU 2010, pp. 32-3, grifo no original).

Conforme vimos no capítulo Teoria e Método, a sociedade brasileira herda de Portugal características peculiares, que se tornaram, por razões históricas, ainda mais fortes no Brasil: individualismo, carência do senso de coletividade, uma certa aversão à obediência às leis, violência, desigualdade social, dependência e tutela. É preciso agora retomar estes aspectos e o fenômeno do coronelismo, com sua característica de favores, ou uma benignidade em troca de uma tutela, permanece de certo modo até os dias atuais, seja tal qual foi no início, seja sob formas disfarçadas: “O desamparo em que vive o cidadão, privado de todos os direitos e de todas as garantias, concorre para a continuação do ‘coronel’, arvorado em protetor ou defensor natural de um homem sem direitos (LEAL, 2012, p. 41).

É notável que, no Brasil desde a “descoberta” até o ano de 1850, os intelectuais e administradores da colônia eram todos formados em Portugal (VIANNA, 2015). Não havia escolas ou universidades no Brasil para dar conta deste objetivo, e isto era proposital; era uma maneira prática de manter inculcados os interesses da metrópole portuguesa nos indivíduos que dirigiam os rumos da sociedade brasileira, sendo estes “criados” e observados de perto. Em Portugal, a formação que recebiam incluía exames eliminatórios, desde a seleção de candidatos, sobre questões ligadas aos interesses portugueses. Os magistrados que exerciam os cargos administrativos na colônia eram de longa data ligados a uma carreira intimamente ligada à Portugal. Formavam-se na universidade de Coimbra, em



direito canônico, e em seguida eram examinados quanto a pureza do sangue: não podiam ser judeus, mulatos nem mouros; também eram examinadas ligações de suas famílias com comércio e artesanato locais. Depois de dois anos de Práticas Forenses, eram submetidos a um exame de matérias jurídicas. Se novamente aprovados, entravam numa lista de espera de abertura de vagas. Só então eram distribuídos, por períodos de rotatividade entre Portugal, Brasil e Índia, proibidos de casar nestes locais, de terem comércio neles ou serem proprietários de terras. Isto os deixava sem laços locais, e mantinha-os sob os laços portugueses (CARVALHO, 1996).

Neste quadro, não surpreende que o Brasil tenha sido, desde o começo, uma sociedade na qual, podemos dizer, uma elite alienígena com interesses próprios venha ou a se colocar no pedestal do governo sem peias, ou a se colocar em meio à massa como sendo sua benfeitora e companheira de interesses. O quanto isto pode ser considerado um *favor aos “bárbaros”*, ou a continuidade do antigo despotismo português sob um disfarce, cremos ser discutível conforme o caso. Mas os fatos parecem se repetir dentro do mesmo molde: de Oswaldo Cruz vacinando a população à força, até a tutela institucionalizada dos interesses que deveriam ser de cidadania, como previdência, justiça eleitoral, justiça do trabalho, se repete a situação de o Estado se impor à sociedade com um aparente aval social – e com a diferença de que agora existe uma pequena possibilidade de mobilidade para os atores que desempenham os papéis: afinal, um operário pode vir a ser presidente, e os mouros podem se candidatar a altos cargos. Não se trata, então, sempre de alienígenas no poder, mas podemos dizer, de alienados: abduzidos da situação social na qual vive a maior parte da população, para desfrutar de privilégios – legais – com os quais continua sonhando a massa. Senão, vejamos.

No ano de 2001 foi desenvolvido uma pesquisa do tipo *survey* no Brasil, pelo IUPERJ/FAPERJ/ISSP, em 195 municípios e com uma amostra de dois mil entrevistados, objetivando descrever a visão dos brasileiros sobre a superação das desigualdades sociais. O trabalho foi realizado também em outros países por diferentes instituições, o que serviu para comparação dos resultados entre diferentes culturas, nomeadamente: Estados Unidos, Hungria, Suécia, Rússia, Espanha, Portugal e Chile.

Conforme relata Zaia Brandão, alguns resultados do *survey* no Brasil “foram surpreendentes”: há uma forte percepção da desigualdade na sociedade brasileira “por todos os estratos, simultaneamente com uma aparente legitimação dessas mesmas desigualdades” (BRANDÃO, 2012, p.56). O Brasil foi o país que mostrou a maior disparidade entre salários propostos para as ocupações de base e do topo da hierarquia social.

Cabe destacar que a disparidade encontrada é mais surpreendente ainda, se levarmos em conta que a questão principal do *survey* não se referia a diferenças *reais* e sim a diferenças atribuídas pelos respondentes como *ideais* ou *justas* (BRANDÃO, 2012, p. 56, grifos no original).

A observação feita pela professora Zaia Brandão toca no ponto que estamos tratando aqui: a pesquisa evidencia que a desigualdade social é considerada justa e aceitável pelo povo brasileiro. Outros resultados: Brasil e Portugal estão entre os países que mais concordam com a utilização das diferenças educacionais como critério de estratificação; brasileiros e estadunidenses demonstram maior crença de que “em suas sociedades prevalecem determinantes de renda justos e éticos, o que pode ser entendido como maior tolerância às desigualdades” (op. cit., p. 57).

Conquanto possa parecer insustentável, a situação se sustenta pela generalização popular daquela espécie de individualismo, que deseja um dia ter a oportunidade de gozar desses mesmos privilégios de que hoje (e historicamente) são vítimas, mas não deseja que, em sua sociedade, terminem os privilégios. Ou seja, o fato é que o jogo, tal como é jogado, no Brasil atrai mesmo aqueles que sofrem com ele. Este fato fica claro em pesquisas como a que vimos de citar (BRANDÃO, 2012). No jogo brasileiro as relações entre os desiguais se dão numa alternância entre a violência e a “caridade”. Entretanto, jamais a possibilidade de igualdade de direitos, de verdadeira democracia republicana, da ideia de bem comum e de convívio com iguais. *A tutela é importante para a manutenção da desigualdade fundamental*, uma vez que mantém a existência dos que podem dar, de um lado, e dos que precisam receber, de outro. E neste quadro, a *esmola* – sob todas as suas formas – cumpre um papel importante de suavização da situação para perpetuá-la.

Voltando à escola: como tudo isto se relaciona com ela? A escola, como instituição social, em grande medida reflete a cultura social. “A escola é uma instituição que, como outras, reproduz a sociedade – e suas desigualdades” (BOURDIEU, 1999, p. 41). Vimos que na escola estudada, a maior parte dos alunos (80%, segundo vários professores), não tem a base necessária para seguir com os estudos de Nível Médio; mesmo com todas as facilidades oferecidas, muitos não são capazes de obter uma média 5,0 ao final do ano letivo e, nos CoC’s finais, os professores tendem a repetir o procedimento de “dar” que vinham fazendo ao longo dos bimestres: dar notas, dar um empurrão e, no final, dar o diploma.

Aqui, não há como não ver a semelhança entre o coronel que distribui benesses aos “homens sem direitos” e os professores que distribuem “notas” entre “alunos sem base”: ambos podem se sentir benfeitores (dando uma “bênção”, no dizer de uma das entrevistadas), mas o que fazem perpetua a condição de dependência e a desigualdade social. Neste caso, o paralelo entre a escola estudada e a sociedade brasileira que vimos de caracterizar é a limitação daquilo que é feito em direção à igualdade (no caso da escola, de capital cultural), e compensado pela bênção da nota. A esmola, embora pareça um gesto que contribua para uma divisão de bens (materiais ou culturais), na verdade não pode passar de um alívio momentâneo para uma situação social que não foi alterada em suas raízes: enquanto alguém não tiver – por sua preparação, suas capacidades, sua inserção social – seu próprio sustento, enquanto depender de esmolas para viver, a situação de tutela permanece; e enquanto um aluno depender de notas “dadas” pelos professores ele não terá adquirido para si o capital cultural e a boa relação com o saber que faria dele autônomo, independente, livre. E, ironicamente, *é justamente este o objetivo maior que os professores declaram ter para com suas disciplinas e suas aulas: autonomia, capacidade crítica, cidadania etc.*

Bernardo Sorj mapeou a sociedade brasileira contemporânea “como resultado da convivência complementar e conflituosa de sete instituições”: o patrimonialismo, o Estado como agente racionalizador voltado para o crescimento econômico, o capitalismo, a desigualdade social, os padrões culturais de sociabilidade (autoritária e com frágeis componentes cívicos), a lógica institucional

(de descompromisso), e a cidadania não-cidadã. Se referindo à desigualdade, o autor afirma que

o acesso diferenciado a bens de consumo coletivo é um elemento central na composição da desigualdade no Brasil. A desigualdade social é geralmente medida em termos da diferença de renda entre indivíduos ou famílias. Sem dúvida essa diferença é fundamental (...) contudo, não reflete o *acesso diferenciado* a bens e serviços coletivos geralmente assegurados pelo Estado (SORJ, 2001, p. 21, grifos nossos).

Em consonância com a ideia que este autor nos traz, devemos nos perguntar se o “aumento da escolarização”, ou do percentual da população nas escolas, é um indicador seguro, ou mesmo razoável, do real *acesso* àquilo que as escolas deveriam oferecer. Embora, como vimos, as metas e objetivos das escolas sejam arena de disputa, entre os poucos itens para os quais há algum consenso sobre o que a escola deveria proporcionar à população está a alfabetização. Tomando este item como critério de acesso à educação pública, a escola que estudamos revela, pela voz dos professores, um alto grau de analfabetismo em termos de compreensão de textos, de situações e, estendendo a palavra alfabetização para um domínio além da língua portuguesa, de uso das quatro operações básicas da matemática. Em outras palavras, embora haja muitos alunos matriculados, cursando e prosseguindo nos estudos, qualquer situação que ponha à prova seus saberes escolares revela um descompasso enorme entre a série cursada e os saberes escolares supostos nela. Então a pergunta seria se isto poderia ser considerado “igualdade de acesso à escola”:

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais *fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso* (PERRENOUD, 2003, p. 26, grifos nossos).

E indo além, e no que mais importa: uma atitude indiferente e complacente para “dar notas” em lugar de “proporcionar aprendizagens” não seria um golpe vindo do próprio interior da escola contra o acesso da população ao capital cultural que a escola deveria estender a todos? No que se refere a “cidadania”, que é uma parte importante tanto das metas colocadas oficialmente para a educação brasileira, quanto daquelas colocadas pelos professores pesquisados em sua quase totalidade, Sorj afirma que:

Sem dúvida a cidadania no Brasil continuará a ser mais uma utopia que um conceito descritivo se não se cumprirem certas condições de igualdade social, especialmente em termos de acesso a bens coletivos, como educação, emprego e previdência. São condições para a participação ativa no mundo moderno, de inserção produtiva na vida social e do sentimento de pertencimento a uma comunidade com um destino compartilhado (ibid, p. 26).

Cidadania, pois, subentende o real acesso a bens básicos para o exercício da própria cidadania. Em acordo com esta concepção, podemos citar Perrenoud, no que se refere a ligação estreita entre os *conteúdos* escolares e os objetivos *atitudinais* buscados na escola:

Quem poderia, por exemplo, dizer que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, o direito ao erro ou a capacidade de formular hipóteses [não] depende da instrução ou da educação? A educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa, ela é também matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica. O duplo sentido do conceito de “disciplina” deveria lembrar-nos que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio, com os outros (PERRENOUD, 2003, p. 20).

Fazer diferença neste caso (o escolar) seria empoderar a todos para terem as mesmas condições de uso, pelo menos, de capital cultural e de relação positiva com o saber. Menos que isso, é manter uma falha no sistema escolar e, continuar apenas “dando notas” é, em nosso entender, ainda pior: é naturalizar a situação a um ponto em que já nem nos indignamos com ela, ao contrário: consideramos um gesto benévolo; é legitimar as desigualdades sociais por uma via ainda mais sutil, invisível e insidiosa do que seria, por exemplo, abertamente impedir que todos entrem para as escolas.

Saviani (1982) faz uma interessante distinção entre uma série de palavras ligadas a conceitos que se distinguem do de “problema”, mas são tomadas por sinônimas: questão, dilema, dúvida, mistério etc., e cita Julián Marías para caracterizar mais precisamente a grande diferença que há entre aquelas e um verdadeiro “problema”, que é aquilo com o qual *não* se pode conviver.

Os últimos séculos da história europeia abusaram levemente da denominação “problema”; qualificando assim toda pergunta, o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranquilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando esta se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e por isso exige uma solução. (Marías, in SAVIANI, 1982, p. 20).

Se a situação que constatamos na presente pesquisa é ou não um problema, pode haver controvérsias. Para os professores, aparentemente não há problemas, uma vez que continuamos a “viver tranquilamente” entre eles, “distraídos do dramatismo” da situação da escola e dos alunos. Ou ainda: eles, como tantos de nós, nas escolas ou nos meios acadêmicos, não nos damos conta suficientemente da situação para percebê-la em toda a sua envergadura, em como coisas aparentemente banais compõem uma estrutura social mais ampla, que mantém desigualdades sociais contra as quais lutamos – ao menos no nível dos discursos. Temos a intenção de fazer o que recomenda Saviani (op. cit.): “se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema” (p. 20).

Os professores dão a entender em seus discursos um compromisso grande com a aprendizagem e com os alunos (e não temos dúvidas de que tenham), mas por que então, não conseguem perceber o quê, em última análise, estão fazendo com suas práticas? Certamente, porque não há intenção malévola, porque o mecanismo cultural (ou estrutura social) é inconsciente: os agentes são estruturados ao socializarem. Mas “dar nota” é como dar uma esmola. Podemos nos perguntar se seria somente acaso que o verbo mais usado para descrever o trabalho docente seja o verbo “dar” (dar aulas, dar trabalhos, dar provas, dar notas, dar chances etc.). Mesmo com a melhor das boas intenções, os professores reproduzem práticas que reproduzem as desigualdades e, em nosso caso, condizem com a herança especificamente brasileira, do binômio tutela-escolas.

### **8.3 – Conclusões Provisórias: As Metas da Educação e o Trabalho Escolar**

Entre os teóricos contemporâneos que estão atentos ao problema trazido pela perda de foco na aprendizagem está Michael Young, que afirma que “a educação deve ser um direito ao conhecimento”, e que não devemos nos deixar cair num “relativismo do conhecimento”, que subtrai os saberes importantes, de modo quase aleatório, do currículo escolar (YOUNG, 2016). Sua argumentação passa pela

compreensão de que *há* conhecimentos (e habilidades) *mais importantes*, mais universais, e que eles devem ser ensinados nas escolas, independentemente de haver (ou não) a preocupação em se ensinar na escola os particularismos locais. Esta preocupação está em acordo com a ideia de que a escola *não* deve assumir o papel de reiterar aquilo que já está dado para o aluno, mas deve justamente levar os alunos a serem capazes de transcender sua particularidade social, histórica e cultural, e ampliar sua compreensão do mundo e do ser humano. E para que isto possa acontecer, não pode haver barganha dos conteúdos e habilidades que levam os alunos a adquirir essa capacidade de visão, de perspectivação e de crítica. Young afirma que inclusive Gramsci, verdadeiro “herói da educação da esquerda mais ampla”, enfatizou a relevância do conhecimento neste sentido (ibid, p 23), e relata que, na Inglaterra, a partir da década de 1970,

Diante do número crescente de alunos que permaneciam na escola (...) as regras e os critérios de disciplinas foram modificados durante o desenvolvimento de novos currículos, na esperança de que se relacionassem com os interesses e as motivações de tais alunos. (...) As decisões constituíram uma série de soluções curriculares pragmáticas, que responderam a situações pedagógicas de difícil resolução a curto prazo, para lidar com problemas que as escolas enfrentavam com alunos desprovidos de motivação para aprender, mas ainda inclinados a se manterem na escola. (...) Os programas eram bem-intencionados na concepção; entretanto (...) tratavam os critérios de conhecimentos como se fossem flexíveis. Em consequência disso, foram projetados cursos que ofereciam poucas chances de progressão nos estudos ou empregabilidade. Esses alunos se tornaram os representantes de um grupo hoje conhecido como os “jovens que não estudam, não trabalham nem participam de atividades de formação” (NEETs<sup>1</sup>) (YOUNG, 2016, p. 27).

Tais observações nos mostram que os problemas encontrados na escola que estudamos têm um paralelo num padrão de atitude professoral que ultrapassa até mesmo as fronteiras nacionais ou sul-americanas. Young relata que percebe, na Inglaterra e no Brasil, em um número grande de professores, aquilo que o filósofo americano Paul Boghossian refere como o “medo do conhecimento”: os professores conversam muito sobre *comportamento* dos alunos, sobre *atitude*, sobre *notas*, mas “nunca sobre o que os estudantes estavam aprendendo” (ibid, p. 28), e entende que pode haver aí no mínimo um equívoco, e no limite uma hipocrisia: os

---

<sup>1</sup> “NEETs”, sigla em inglês dada para “Not in Education, Employment or Training”. (Nota 9, da revisão técnica do artigo citado).

professores, que têm seu emprego e trabalho em função de uma qualificação e de um diploma, ao relativizarem, minimizarem, ou mesmo, depreciarem os conteúdos escolares tradicionais, de certa forma argumentam que o conhecimento que lhes permitiu chegar onde chegaram não deveria ser um direito de *todas* as crianças, em nome de um atendimento aos desejos dos alunos ou a diversidade cultural; não percebem (ou não levam em consideração) “o poder potencialmente emancipatório do conhecimento” (ibid, p. 30).

François Dubet, em seu trabalho sobre uma possível escola justa, conclui apresentando três “grandes princípios de justiça” que deveriam ser afirmados, e o primeiro deles seria “definir uma norma de proteção e garantir uma cultura comum, que todo cidadão deve possuir, seja qual for a sorte que lhe reservarão a competição e a igualdade das oportunidades durante os estudos posteriores à escolaridade obrigatória” (DUBET, 2008, p. 114-5).

Os dados e autores que aqui trouxemos nos levam a crer que a atitude de se render ao “sistema” escolar (a “sistemática”, ou o “ano letivo padrão”), e de dar notas para haver aprovações sem reais aprendizagens é fundamentalmente a atitude de se encaixar ou adequar a uma outra sistemática: neste caso, a sistemática social mais ampla, que reproduz a si mesma, inclusive em suas desigualdades. Ao assumir uma atitude complacente quanto ao aprendizado dos conhecimentos escolares, os professores, embora se vejam (e possivelmente sejam vistos pelos alunos e demais agentes sociais) como “camaradas”, bonzinhos etc., estão em outro nível de análise fazendo com que um fenômeno social mais amplo se repita: diante de maus resultados escolares, e da aparente resistência dos próprios alunos em querer estudar ou “se esforçar”, aceitam aquilo que parece que todos estão querendo, ou seja, “salvar as aparências”.

Bourdieu afirma que, em certas situações como a da resistência e do desinteresse dos alunos pela escola e pelos estudos, “basta o *laissez-faire* para que atuem com a maior brutalidade os ‘handicaps’ culturais” (BOURDIEU, 1999, p. 58); isto é, no nosso caso, basta dizer “O.k., se é nota e aprovação que vocês querem, tomem-nas”, e a tragédia escolar está consumada. São pontos delicados, complexos, e de não fácil solução; estamos cientes disto. Mas não tocar neles seria contrário



aos interesses de quem deseja que na escola haja “aprendizagem”, em vez de transformá-la em uma mera fábrica de diplomas, com altos “índices de aprovação”. Tomamos as seguintes palavras de Bourdieu como adequadas para este caso: “Se esta questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização” (ibid, p. 53).

Não há “igualdade de condições” para se aproveitar o que escola tem a oferecer para as crianças e jovens de diferentes camadas da população: em relação aos alunos de cada uma dessas camadas há ampla variação no capital cultural e no *ethos* frente à escola. Neste caso, a pedagogia para o “despertar” dos dons latentes nos alunos tem seus limites. Bourdieu assim coloca a situação (já em 1966): para dar conta destas desigualdades, seria necessária uma pedagogia que “partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente *em referência ao fim explícito* de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (ibid, p. 53, grifos nossos).

É compreensível que esta situação fique ainda mais difícil no Ensino Médio: não é possível “partir do zero” ali, e chegar, em três ou mesmo quatro anos ao final do currículo completo previsto. O que não parece ser tão aceitável é que continuemos a reproduzir indefinidamente desigualdades escolares que se transformam em desigualdades sociais, de vida e de horizontes; não parece ser aceitável não tomar a situação como um verdadeiro “problema” (SAVIANI, 1982), com o qual não podemos conviver. E, com base na literatura que aqui trouxemos e nos dados de campo que tivemos acesso, somos levados a crer que o esclarecimento do que nós estamos fazendo nas escolas, a clareza das metas de nosso trabalho, daqueles “fins explícitos” mencionados por Bourdieu, é o primeiro e mais importante passo a darmos na direção de uma escola mais coerente, mais justa; ou, no mínimo, de um trabalho docente mais consciente e consequente.