

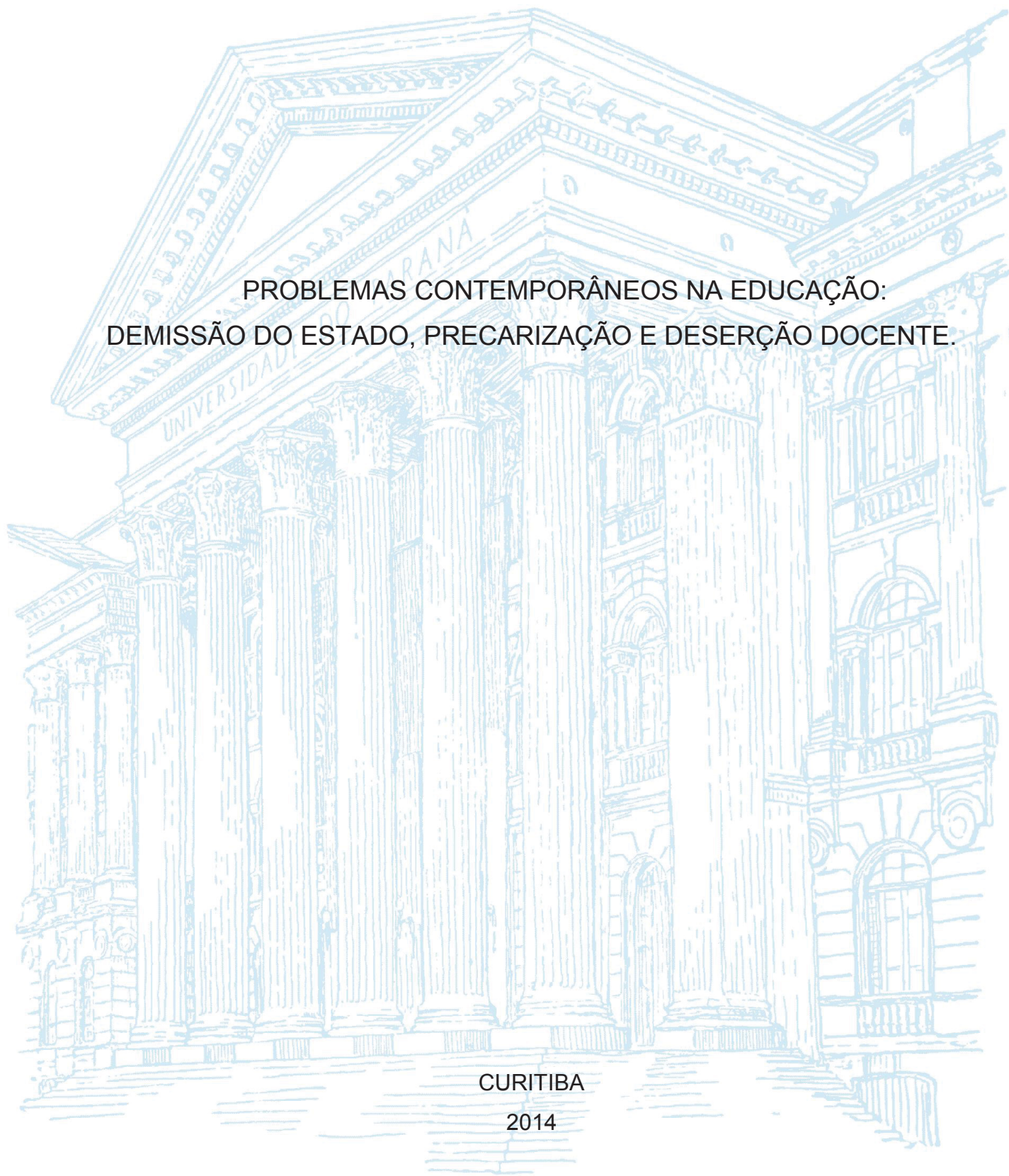
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOYCE KELLY PESCAROLO

PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO:
DEMISSÃO DO ESTADO, PRECARIZAÇÃO E DESERÇÃO DOCENTE.

CURITIBA

2014



JOYCE KELLY PESCAROLO

PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO:
DEMISSÃO DO ESTADO, PRECARIZAÇÃO E DESERÇÃO DOCENTE.

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes

CURITIBA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Pescarolo, Joyce Kelly

Problemas contemporâneos na educação : demissão do estado, precarização e deserção docente. / Joyce Kelly Pescarolo. – Curitiba, 2014.

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes

1. Educação – Aspectos sociais - Brasil. 2. Professores – Condições de trabalho. 3. Sociologia da educação. I. Título.

CDD – 370.1981

BANCA EXAMINADORA

Professor Orientador Doutor: Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Instituição: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Professor Pós Doutor Livre Docente: Júlio Groppa Aquino
Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Professora Doutora: Tânia Maria Baibich
Instituição: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Professor Doutor: Márcio Sérgio Batista S. de Oliveira
Instituição: Universidade Federal do Paraná – UFPR

Professora Doutora: Luciana Albanese Valore
Instituição: Universidade Federal do Paraná -UFPR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
Rua General Carneiro, 460 - 9º andar-sala 906 Fone e Fax: 3360-5173

PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, após arguir o(a) candidato(a) **Joyce Kelly Pescarolo**, em relação ao seu trabalho de tese intitulado "UNIVERSALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONQUISTAS, IMPASSES E DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA" é de parecer favorável à APROVAÇÃO do(a) acadêmico(a), habilitando-o(a) ao título de *Doutor* em Sociologia, linha de pesquisa "Cidadania, migrações e circulação internacional de ideias" da área de concentração em SOCIOLOGIA. Curitiba, 25 de abril de 2014.


Prof. Dr. Julio Groppa Aquino


Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore


Prof. Dr. Marcio Sérgio Silveira de Oliveira


Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Baibich


Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes – orientador e presidente



DECLARAÇÃO

Confirmamos, por esta declaração, a informação sobre a sugestão de mudança de título da tese defendida por Joyce Kelly Pescarolo, em 25 de abril de 2014, neste Programa de Pós-graduação. Dentre as mudanças sugeridas pela banca, houve o pedido de modificação do título da tese, apresentando durante a defesa como “Universalização e Precarização da Educação: conquistas, impasses e desafios da escola contemporânea”, para um título que abarcasse a questão da demissão do Estado e da deserção docente na educação contemporânea. Tal mudança foi acatada e realizada pela autora, apresentada nesta versão final como o título “PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO: DEMISSÃO DO ESTADO, PRECARIZAÇÃO E DESERÇÃO DOCENTE”

Por ser verdade, firmo o presente.

Curitiba, 11 de setembro de 2019

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Orientador de doutorado e presidente da banca de defesa

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida da Cruz Bridi
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia



Dedico esse trabalho a todos os sujeitos - alunos, educadores e pais - que através de sua vivência escolar precarizada, permitiram que eu compreendesse os problemas que atualmente assolam a educação e a escola pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador e amigo, professor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes, cuja orientação e experiência foram essenciais para o resultado obtido nesse trabalho.

Um grande agradecimento aos professores Márcio de Oliveira e Tânia Maria Baibich, que na banca de qualificação ajudaram intensamente na reconfiguração desse trabalho, possibilitando inserir novas questões e apontando caminhos mais sólidos a seguir. Agradeço novamente a disponibilidade para integrarem também a banca de defesa.

Aos professores Júlio Roberto Groppa Aquino e Luciana Albanese Valore, que tão gentilmente aceitaram o convite para integrar a banca examinadora na ocasião da defesa da tese.

A Fernanda Fernandes da Rocha, que mais uma vez, dedicou parte de seu valioso tempo para corrigir a gramática e ortografia desse trabalho.

A Samara Feitosa, Adriana Araújo Bini, Mariana Corrêa de Azevedo, Maria Eliane da Silva e Marcos Allan Vianna, que têm sido meus colegas de trabalho durante toda minha experiência profissional no Instituto de Educação para a Não Violência. A vocês um *super* obrigado! Não seria possível a confecção dessa tese sem a ajuda e inspiração de vocês.

Ao programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, cujos professores contribuíram imensamente com seus valiosos conhecimentos e funcionários, que organizaram e resolveram inúmeras questões burocráticas que possibilitaram a realização dessa tese.

A CAPES, que através do fornecimento da bolsa REUNI, permitiu que houvesse mais recursos para a pesquisa e realização do presente trabalho.

Aos colegas do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos da UFPR que possibilitaram trocas importantes durante boa parte da minha vida acadêmica.

A todos os participantes da pesquisa, que com suas histórias, vivências e narrativas possibilitaram a compreensão do universo escolar.

A todas as escolas que abriram as portas para o trabalho do Instituto de Educação para a Não Violência e conseqüentemente, possibilitaram a realização dessa pesquisa.

RESUMO

A democratização do acesso ao ensino, que no Brasil se acelera a partir dos anos 70, veio acompanhada de uma intensa precarização da educação, precarização essa gerada por aquilo que entendemos ser uma demissão do Estado da sua função e compromisso com a educação. Além da precarização, a demissão do Estado também teve efeitos sobre aquilo que chamarei de deserção docente. Os professores parecem ter desertado da função e da escola, muito impactados, obviamente, por toda precariedade objetiva e subjetiva de que são cercados. Essa discussão compreenderia a primeira parte da tese. Na segunda parte, a discussão se organiza em torno de alguns fatores associados a essa precarização e à deserção docente. Esses fatores foram elencados a partir de uma extensa pesquisa de campo que possibilitou estabelecer relações bastante sólidas entre eles e a questão da demissão do Estado, da precarização da educação e da deserção docente. Tais fatores são percebidos como sendo efeitos perversos ou adversos das questões acima elencadas, a saber: o declínio da autoridade docente, que se debate entre modelos mais autoritários e posturas permissivas e incoerentes a desvalorização dos diplomas escolares, o desengajamento dos alunos da causa escolar, a desvalorização da cultura e dos hábitos dos alunos e de suas famílias, que são fortemente vistas como desestruturadas e inadequadas para a cultura escolar, o fracasso escolar e a culpabilização dos alunos e de suas famílias por esse fracasso e por fim, duas questões que parecem estar claramente relacionadas com a incapacidade docente de lidar as crianças e jovens que povoam a escola nos dias de hoje. Uma delas é patologização e medicalização da infância e a outra é a criminalização da juventude e dos comportamentos a ela associados.

Palavras chave: demissão do Estado, precarização da educação, deserção docente, declínio da autoridade docente e fracasso escolar.

ABSTRACT

The democratization of access to education, which accelerated in Brazil since the 1970s, was accompanied by an intense precariousness of education, a precariousness that is generated by what we consider to be a resignation of the State from its function and commitment to education. In addition to the precariousness, the resignation of the state also had effects on what I will call teacher dropout. The teachers seem to have deserted the function and the school, greatly impacted, obviously, by all the objective and subjective precariousness of which they are surrounded. This discussion would comprise the first part of the thesis. In the second part, the discussion is organized around some factors associated with this precariousness and teacher desertion. These factors were listed based on an extensive field research that made it possible to establish very solid relations between them and the issue of State dismissal, precarious education and teacher desertion. These factors are perceived as perverse or adverse effects of the issues listed above, namely: the decline of the teaching authority, which is debated between more authoritarian models and permissive and incoherent positions, the devaluation of school diplomas, the disengagement of students from school, the devaluation of the culture and habits of pupils and their families, which are strongly seen as unstructured and unsuitable for school culture, school failure and the blame of pupils and their families for this failure and finally two issues that seem to be clearly related to the inability of teachers to deal with the children and young people who populate the school these days. One is the pathologization and medicalization of childhood and the other is the criminalization of youth and the behaviors associated with it.

Keywords: dismissal of the State, precariousness of education, teacher desertion, decline of teaching authority and school failure.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I – RETRATOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CONQUISTAS E MAZELAS.....	33
1. A ESCOLA MODERNA E O ACESSO Á EDUCAÇÃO PÚBLICA	33
1.1. O NASCIMENTO DA ESCOLA MODERNA	33
1.1.1 Educação e Distinção Social: diferentes expectativas e oportunidades, diferentes resultados para sociais distintas.....	39
1.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	41
2. OS PARADOXOS DA UNIVERSAALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE AVANÇOS E REPRODUÇÕES.....	44
2.1. UNIVERSALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO: ALGUNS PARADOXOS.....	52
3. A DEMISSÃO DO ESTADO: E A DESERÇÃO DOCENTE: A FACE PRECARIZADA DA ESCOLA PÚBLICA	56
3.1 A DEMISSÃO DO ESTADO: PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	58
3.1.1. A Feminização da Docência na Educação Básica: uma face importante da precarização do trabalho docente.....	64
3.2 A DESERÇÃO DOCENTE.....	69
3.2.1 Quem Quer Ser professor?	84
PARTE II: EFEITOS PERVERSOS DA DEMISSÃO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA DESERÇÃO DOCENTE	90
4 O DECLÍNIO DA AUTORIDADE DOCENTE: UM DOS EFEITOS DA DEMISSÃO DO ESTADO E DA DESERÇÃO DOCENTE.....	90
4.1. DEFININDO O SENTIDO DA AUTORIDADE	95
4.2. OS PRESSUPOSTOS DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	99
4.3. ALGUNS RETRATOS DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: QUANDO A AUTORIDADE ENTRA EM CRISE.....	103
5. A DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA E O DESENGAJAMENTO DISCENTE: ALGUNS EFEITOS PERVERSOS DA EDUCAÇÃO PRECARIZADA.....	114

5.1	A FALTA DE IDENTIFICAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR: RUPTURA E DESVALORIZAÇÃO DOS VALORES VIVENCIADOS NA FAMÍLIA E NA CLASSE SOCIAL DOS ALUNOS.....	118
5.2.	DESCASO E APATIA: PRODUTOS DO DESENCANTO COM A EDUCAÇÃO.....	128
5.3.	"ESTUDE PARA SER ALGUÉM NA VIDA": A QUEBRA DA RELAÇÃO ENTRE O AUMENTO DA ESCOLARIDADE E GARANTIA DE OPORTUNIDADES.....	134
5.3.1.	Adversidades na Escola Pública: falta de qualidade e a desvalorização do diploma dos alunos	139
6.	FRACASSO ESCOLAR E A PERMANÊNCIA DAS RAZÕES EXPLICATIVAS DE CUNHO MATERIAL E MORAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	147
6.1	O FRACASSO ESCOLAR EM DECORRÊNCIA DAS "FAMÍLIAS DESESTRUTURADAS".....	153
6.1.1.	Os Estabelecidos e Outsiders das Comunidades Escolares.....	168
6.2.	FRACASSO ESCOLAR E CARREIRA MORAL.....	171
6.3.	O FRACASSO DOS INCLUÍDOS.....	173
7.	PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIMINALIZAÇÃO DA JUVENTUDE: DUAS FACETAS QUE O FRACASSO ESCOLAR ASSUME NA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	179
7.1	A <i>PATOLOGIZAÇÃO</i> E A <i>MEDICALIZAÇÃO</i> DA INFÂNCIA: TENDÊNCIAS DE UMA ESCOLA POUCO REFLEXIVA.....	180
7.2.	ONDE O MUNDO VAI PARAR COM ESSES ALUNOS DE HOJE? CRIANDO ESTEREÓTIPOS, CRIMINALIZANDO A JUVENTUDE.....	192
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	212
	ANEXO 1 – RANKING MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ABARCANDO 40 PAÍSES.....	225

INTRODUÇÃO

Basta que falemos de um objeto para nos considerarmos objetivos. Porém, mediante a nossa escolha inicial, é o objeto que nos designa, mais do que nós o designamos a ele; e aquilo que imaginamos serem os nossos pensamentos fundamentais acerca do mundo não passa, muitas vezes, de confidências a respeito da juventude do nosso espírito. Gaston Bachelard, 1989, pág 7.

É de conhecimento de todos, acadêmicos e não acadêmicos, que a educação no Brasil tem passado por vários problemas, que podem ser percebidas na estrutura física das escolas – inadequada para o atual modelo educacional vigente nas sociedades democráticas que busca desenvolver a autonomia moral nos alunos - na falta de recursos materiais; na precarização do trabalho docente; na formação deficitária dos profissionais da educação¹; na relação entre esses profissionais e seus alunos que, muitas vezes, tornam-se relações permeadas por violências; na dificuldade que o professor sente em ensinar e que o aluno sente em aprender, desmobilizando-se em relação aos conteúdos escolares; na relação que a escola tem com as famílias. Essas questões têm sido problematizadas por vários autores importantes na área da educação, como Aquino (1998 e 2007), Guimarães (1996), Patto (1992), entre outros. Poderíamos discorrer por páginas sobre todas as mazelas que atualmente assolam a educação, porém, essas já são suficientes para compreendermos a relevância do tema.

Algumas dessas questões acima apontadas são potencializadas no país onde vivemos em função de algumas escolhas políticas, por exemplo, a forma como gerenciamos nossos gastos públicos e dos investimentos que fazemos – ou melhor, que não fazemos - na área da educação. O Brasil tem suas peculiaridades no que tange à educação. Em um *ranking* mundial de educação (anexo 1), abarcando 40

1. Durante a tese farei várias vezes menção a esses profissionais, ora como educadores, ora como professores. Usarei *educadores* para quando a situação for relativa a professores, equipe pedagógica, direção e demais funcionários da escola. O termo *professores* será mais utilizado quando as situações forem mais relativas aos professores tão somente.

países, realizado pela *Economist Intelligence Unit* (EIU), uma empresa do grupo britânico *The Economist*², em 2012, o Brasil ficou em penúltimo lugar. De acordo com o estudo, dentre os 39 países e a região de Hong Kong estudados, o Brasil ficou somente na frente da Indonésia. Os resultados foram compilados a partir de notas de vários testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Para a análise foram contemplados testes efetuados em áreas como matemática, ciências e habilidades linguísticas, as áreas que acabam agregando maior valor simbólico, vistas como as mais relevantes na educação e são essas mesmas áreas que são contempladas na imensa maioria dos testes.

Também foram analisados critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade. O objetivo da pesquisa foi fornecer uma visão multidimensional do desempenho escolar nessas nações e criar um banco de dados que permita analisar a curva do aprendizado.

Porém, há outras questões que vivenciamos no Brasil que também estão presentes em vários outros países, inclusive naqueles em que a educação é tradicionalmente reconhecida como sendo de qualidade e excelência. Os importantes estudos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Patrick Champagne, François Dubet e Bernard Lahire, por exemplo, apontam uma série de problemas na França (que ficou na metade do *ranking* na pesquisa realizada pela EIU). Nos Estados Unidos (17º lugar na pesquisa), os problemas também são vários: as frequentes notícias sobre violência na escola, as dificuldades que até hoje o sistema educacional americano enfrenta com a questão da inclusão e da integração étnico-racial e a crescente desmobilização da juventude pobre da vida escolar. Dois filmes muito interessantes retratam de forma bastante sensível esse panorama delicado que a educação enfrenta na atualidade. Na França, os problemas na educação são elencados pelo filme *Entre os Muros da Escola*³, de Laurent Cantet,

2: The Economist é uma publicação inglesa de notícias e assuntos internacionais de propriedade da The Economist Newspaper Ltd. e editada em Londres. A publicação pertence ao The Economist Group, metade do qual é de propriedade da empresa britânica Pearson PLC, através do *Financial Times*.

3. CANTET, L. *Entre os Muros da Escola – Entre Le Murs (no original)*. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França: Sony Pictures Classics / Imovision distribuidora, 2008. Cores. Duração 128 min. Legendado. Português.

de 2008. Nos Estados Unidos, o filme *Os Escritores da Liberdade*⁴, de Richard LaGravenese, de 2007, baseado em fatos reais, mostra os problemas enfrentados por uma professora do ensino médio em uma escola pública.

É, em certa medida, sobre algumas dessas questões que a presente pesquisa se orienta. Vários desses problemas vivenciados atualmente na educação são relacionados com a expansão do sistema de ensino. Aparentemente, os objetivos democráticos e inclusivos almejados por uma educação progressista não foram atingidos e o que tem prevalecido para muitos profissionais da educação é o desejo saudosista de uma educação exclusiva e elitizada. Não conseguimos, na maior parte dos países, equacionar ampliação do universo escolar e qualidade de ensino.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é, em um primeiro momento, compreender no que consiste a *universalização da educação*, problematizando esse processo, compreendendo-o do ponto de vista histórico e o relacionando com a demissão do Estado da educação pública e uma intensa precarização da vivência escolar, tanto para os educadores quanto para os alunos, principalmente na educação pública. Tal precarização parece ter um efeito perverso sobre os educadores, resultando no que chamaremos de deserção docente.

Em um segundo momento, serão apresentados alguns problemas que estariam relacionados e, de certa forma, seriam decorrentes dessa precarização, problemas esses que foram frequentemente encontrados nas escolas pesquisadas, tais como o declínio da autoridade docente, o desengajamento discente, a *patologização* e a *medicalização* da infância, a criminalização da juventude, o fracasso escolar e a culpabilização das famílias, julgadas pelos educadores como *desestruturadas*. Dizer que tais problemas estão relacionados com a precarização da educação não significa que são gerados única e exclusivamente por tais fenômenos, pois cabe lembrar que os fenômenos sociais são sempre complexos, multicausais e multifacetados. Cada um desses problemas tem, na sua origem e manutenção, uma série de questões associadas que não caberia em uma tese. A proposta aqui é fazer um recorte da relação desses problemas com a escola na atualidade: a precarização da educação têm relação com a deserção docente e o

4. LAGRAVENESE, R. *Os Escritores da Liberdade – Freedom Writers (no original)*. Produção de Danny De Vito, Michael Shambert, Stacey Sher e Hiralry Swank. UIP - EUA, 2007 -122 min. Legendado. Português.

declínio da autoridade, com a patologização e a medicalização da infância, com a criminalização dos adolescentes, com o fracasso escolar e com a culpabilização das famílias? A tese tenta demonstrar isso. No entanto, é possível dizer que todos esses eventos são derivados única e exclusivamente do precarização da vida escolar? Evidentemente que não!

Uma outra questão a ser pontuada é que a inserção no campo tendo se iniciado muito antes da pesquisa, a obtenção dos dados foi anterior à confirmação ou não de qualquer hipótese, que no caso seria a relação da precarização da educação com os fatores a ela associados.

No livro *Segredos e Truques de Pesquisa*, Becker (2008) lembra que Herbert Blumer chamava atenção para o fato que, de modo geral, não temos um conhecimento de primeira mão daquilo que vamos pesquisar. No caso dessa pesquisa, já havia um conhecimento prévio construído a partir de anos de trabalho na área. Assim, o objetivo dessa pesquisa é tentar organizar as questões mais relevantes do cotidiano da educação para compreender o cenário educacional atual, já que são recorrentes em vários contextos e instituições. A escolha dos referenciais teóricos utilizados para ler e interpretar o campo não veio antes do próprio campo. Teoria e pesquisa foram se constituindo de forma simultânea. O campo foi guiando as escolhas teóricas (C.f. Becker, 2008 e Bourdieu, 2004)

Para compor a pesquisa foram utilizados dados, impressões e narrativas obtidos a partir do trabalho como psicóloga educacional/institucional há 13 anos em uma ONG que atua na prevenção da violência escolar e na promoção dos direitos humanos na escola. Dados que ajudam a explicar o cenário educacional brasileiro através de questões importantes presentes nas escolas e na relação entre os indivíduos que compõem o ambiente escolar nos dias de hoje. Os pontos que serão abordados foram observados inúmeras vezes e em várias escolas diferentes, em muitos contatos realizados em momentos diferentes com grupos distintos de pessoas. São questões estruturais, que se repetem além das particularidades de cada instituição e da personalidade dos indivíduos, mas sem deixar de lado as possibilidades que cada indivíduo tem, ainda que de forma restrita, no manejo de suas práticas. Assim, não se trata de subsumir o indivíduo frente às estruturas, mas de colocá-lo em relação a elas.

Esses temas serão trabalhados ao longo de 7 capítulos divididos em 2 partes. A primeira parte é composta por 3 capítulos e é estruturada a partir de uma

construção mais histórica sobre o surgimento da escola moderna e o acesso a uma educação laica e pública, problematizando a universalização da educação e sua progressiva precarização. Enquanto a educação se universaliza, ela também se torna cada vez mais precária. O Estado brasileiro parece se demitir da educação e o professor parece ter deserdado da causa escolar, das lutas por uma educação de qualidade. Com essa evidente precarização, quem quer ser professor? A face precarizada da educação brasileira expõem suas mazelas cotidianamente em nossas escolas através dos poucos recursos, da desgastada relação entre professor e aluno, na descrença com o papel que a educação pode ter na vida dos jovens.

A segunda parte da tese se organiza em função do que nomeei de efeitos perversos da demissão do Estado e da deserção docente. Esta discussão foi organizada a partir de quatro grandes questões – e portanto, 4 capítulos - que podemos dizer, são atualmente os principais problemas educacionais encontrados na pesquisa de campo. Esses quatro capítulos se propõem então a expor e analisar alguns desses principais efeitos.

Analisaremos no capítulo 4 a crise vivenciada pelos educadores no que concerne à sua autoridade, crise essa que possui uma relação com a precarização da educação, já que a escola não mais significa o que significou no passado. A autoridade docente precisará se construir muito mais pautada por questões pessoais do professor, padecendo por vezes da legitimidade institucional outrora gozada. Sem o amparo da tradição e do prestígio que a educação propiciava no passado, poucos educadores conseguem construir e manter uma autoridade efetiva, que possibilite sustentar o ensino e a aprendizagem.

No capítulo 5, serão abordadas algumas questões derivadas dessa intensa precarização e dos efeitos paradoxalmente adversos dessa universalização, como o desengajamento dos alunos dos conteúdos escolares, o descaso e a apatia dos alunos oriundos das classes populares frente à educação, a falta de identidade com a cultura escolar e a desvalorização dos títulos escolares.

No capítulo 6, abordaremos a questão do fracasso escolar e a manutenção das explicações de cunho moral e material para justificá-lo, com foco na culpabilização das famílias, que são sentidas pela escola como desestruturadas. Nesse capítulo analisaremos o fracasso não somente a partir da repetência e da evasão, mas também a partir da manutenção dos alunos nos bancos escolares como uma forma perversa de inclusão, pois ao final de uma longa trajetória escolar,

muitos nada aprendem, apenas resultaram em números que nada representam efetivamente.

Por fim, no sétimo e último capítulo, serão analisados dois fenômenos que estão intensamente presentes na escola contemporânea: a patologização e medicalização da infância e a criminalização da juventude.

Para compreender como o trabalho deu corpo à pesquisa, é necessária uma apresentação geral da ONG contra a violência escolar e pelos direitos humanos na escola. Uma análise não da entidade, mas, das escolas e dos educadores com os quais a organização trabalha. Em um segundo momento serão apresentadas questões metodológicas sobre a coleta de dados e alguns referenciais teóricos utilizados para a pesquisa.

A ONG Instituto de Educação para a Não Violência tem atuado na área de educação desde 1998, com foco na prevenção da violência escolar e na promoção dos direitos humanos na escola. A entidade é composta por apenas seis profissionais. Quatro realizam trabalhos nas escolas, um profissional é responsável pela coordenação da parte operacional e outro profissional cuida da parte administrativa. Todos têm formação em ciências humanas: psicologia, sociologia, história e administração. Há também uma diretoria composta de empresários e profissionais liberais que responde por questões jurídicas e financeiras. Minha atuação no Instituto de Educação para a Não Violência (INV) como psicóloga educacional/institucional se dá desde 2001. Dos profissionais que hoje fazem parte da equipe sou a mais antiga.

Durante todos esses anos, o INV passou por várias mudanças até chegar à metodologia mais adequada à realidade com a qual atua. A ONG atende escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas o trabalho é realizado de forma gratuita, patrocinado por pessoas físicas e jurídicas que dão apoio financeiro à instituição. As escolas privadas pagam pelo trabalho da ONG e o dinheiro é revertido para o trabalho em uma escola pública, por isso, as parcerias com as escolas privadas são sempre mais pontuais e de curto prazo. Nas escolas públicas são estabelecidas parcerias de longo prazo, três anos em média, para que o trabalho possa ter alcance mais institucional e não apenas individual.

A ONG também conta com um centro de capacitação que atende, de modo geral, profissionais da educação, mas tem sido cada vez maior a presença de outros profissionais de áreas afins interessados em receber metodologias e participar de

discussões relacionadas às questões escolares. O centro de capacitação passou a funcionar em 2006, em função de uma crescente procura por parte das escolas. Por ter uma equipe sempre muito reduzida, o número de escolas que podem ser atendidas anualmente pelo INV é sempre menor que a demanda recebida. Dessa forma, o centro de capacitação tem sido um meio de atender mais pessoas sem que as instituições tenham de aguardar na fila pelo trabalho do INV. Os cursos ofertados pelo centro são todos gratuitos e condicionados apenas ao número de vagas.

O trabalho desenvolvido em parceria é o mais interessante para as escolas porque há um plano de ação desenvolvido especificamente para a instituição. A parceria se inicia através de um diagnóstico (que contempla entrevistas com a comunidade escolar e observações) dos principais problemas que a escola possui, estabelecendo relação entre o relato dos agentes e as observações realizadas. Um diagnóstico mais apurado da escola ajuda a suspender inicialmente - mas tentando compreender como parte da instituição e como mais um dado a ser analisado - aquilo que Goffman (2008 e 2009) denomina de *fachada* institucional⁵.

A partir do diagnóstico, um plano de trabalho é apresentado para a escola. Via de regra, a proposta não surpreende os profissionais que manifestam concordância e aceitação sobre as questões apontadas, mesmo que, inicialmente, algumas questões tenham sido omitidas ou mascaradas. Durante três anos, o INV organizará para a escola palestras, cursos, oficinas, debates, construção de metodologias e projetos voltados para os alunos, para os pais, mas, principalmente, para os profissionais. A presença dos profissionais do INV na escola, dependendo das atividades desenvolvidas, pode ser semanal, quinzenal ou mensal. As atividades

5. Em toda instituição existe uma fachada, definida por Goffman (2008 e 2009) como a parte do desempenho dos agentes mobilizados em defesa de uma determinada imagem – que pode ser a imagem de uma instituição ou a própria imagem do Estado – que funciona regularmente de forma geral e fixa, com o objetivo de definir a situação para os que observam. A fachada, portanto, é uma espécie de equipamento expressivo, de tipo padronizado, consciente ou inconscientemente empregado como objetivo de proteger uma imagem específica, ou preservar o sigilo a respeito das verdadeiras intenções por trás de uma determinada prática. Em geral, a fachada é tecida manipulando-se o conteúdo dessas práticas, total ou parcialmente, nesse caso, a fachada contempla o discurso oficial da instituição. Para Goffman (2008), na maioria dos casos, a atividade oficial, no caso da escola é a formação dos alunos, torna-se uma espécie de concha que esconde e protege determinados tipos de comportamentos. Essa proteção visa preservar aquele ou aqueles que praticaram ações passíveis de crítica, fazendo com que os elementos mais criticáveis dessas ações não se tornem de conhecimento público. Por isso é importante um diagnóstico que ultrapasse a *fachada* institucional, para que ele possa gerar ações mais eficazes.

contemplam temas como regras, limites, relação família e escola, mídia e violência, construção de combinados coletivos, autoridade, indisciplina, desenvolvimento infantil, adolescência, medicalização da infância, direitos da criança e do adolescente, construção histórico-social da infância, direitos humanos e diversidade, relações de gênero na escola, drogas na atualidade, violência e cultura de paz, liderança, conflitos, universalização da educação, entre outros.

Para os alunos atendidos de forma mais direta há dois programas. O Fábrica de Paz é direcionado para alunos do Ensino Fundamental 1 com o objetivo de desenvolver e fortalecer a solidariedade entre as crianças, através da contação de história e de atividades que põem os alunos em contato com idosos, doentes, animais, presos, etc. Para os alunos do Ensino Fundamental 2 e Médio há o Tribos da Paz, que visa desenvolver o protagonismo juvenil com ações que fomentem os direitos humanos na escola e na comunidade.

O desafio do trabalho é construir, a partir dos próprios atores envolvidos no processo, reflexões e metodologias que ajudem a construir alternativas para melhorar as condições de trabalho e desenvolver na escola relações que possam ser mais construtivas/educativas.

Do início das atividades até o fim de 2012, a ONG atendeu 53 escolas de Curitiba e Região Metropolitana. Foram capacitados e certificados 6.617 profissionais⁶ da educação, 1.181 estudantes participaram diretamente dos programas e mais de 100 mil crianças e jovens receberam as metodologias através dos seus professores.

Para compor os dados da pesquisa foram escolhidas atividades desenvolvidas nos anos de 2010, 2011 e 2012 (acompanhadas ora como coordenadora ora como ouvinte e observadora, embora vários relatos utilizados na pesquisa tenham sido anteriores ou posteriores a esse período, uma vez que não cabe descartar informações relevantes ou relatos interessantes obtidos ao longo de 13 anos). Entram na composição dos dados o trabalho realizado tanto nas escolas como as atividades ocorridas no centro de capacitação. As escolas atendidas pelo

6. Esse é o número de profissionais que completaram as capacitações e que tiveram direito a certificado. O INV não tem registro do número total de profissionais que passaram por alguma atividade ao longo desses anos. Mas é possível fazer uma estimativa tomando a média de profissionais atendidos por ano, que são 800. Com esse número, durante esses anos de atuação poderíamos prever um número aproximado de 11.000 a 12.000 profissionais.

INV através de uma parceria oficial entre 2010 e 2012 foram todas públicas: estaduais e municipais. As atividades em escolas privadas foram pontuais, uma ou outra palestra. Com relação aos profissionais que frequentaram o centro de capacitação nesse período, eles são de várias escolas diferentes, muitas delas privadas, o que permitiu obter algumas perspectivas comparativas entre as instituições públicas e as privadas.

Em 2010 foram atendidas sete escolas (seis em Curitiba e uma na Região Metropolitana) e um total de 990 educadores participaram das atividades nas escolas e no centro de capacitação. Os alunos diretamente atendidos através dos programas do INV somaram 148. Foram 33 turmas (cursos, oficinas, palestras, leituras de filmes) e 444 horas de atividades com os educadores nas escolas e no centro de capacitação, mais da metade acompanhada como coordenadora ou observadora. Foram realizadas quatro turmas de Fábrica da Paz, em duas escolas municipais, e uma turma de Tribos da Paz, em uma escola estadual da Região Metropolitana. Duas turmas de Fábrica e a turma de Tribos foram acompanhadas como coordenadora.

Em 2011 foram atendidas seis escolas (quatro em Curitiba e duas na Região Metropolitana) e 662 educadores participaram das atividades nas escolas e no centro de capacitação. Setenta e oito alunos participaram diretamente das atividades ofertadas pelo INV. Foram realizadas 584 horas de atividades com os educadores nas escolas e no centro de capacitação em 28 turmas de atividades (cursos, oficinas, palestras, leituras de filmes). Dessas, 200h acompanhadas como coordenadora ou observadora. Com os alunos foram seis turmas de Tribos da Paz em seis escolas atendidas, totalizando 288 horas de trabalho. Uma média de 192 horas acompanhadas como coordenadora de quatro turmas.

Em 2012 foram atendidas sete escolas (três em Curitiba e quatro na Região Metropolitana) e 939 educadores participaram das atividades nas escolas e no centro de capacitação. Os alunos que participaram diretamente das atividades ofertadas pelo INV somaram 156. Em 2012 foram realizadas 660 horas de atividades com os educadores nas escolas e no centro de capacitação. Foram 44 turmas de atividades (cursos, oficinas, palestras, leituras de filmes). O acompanhamento chegou a 300h como coordenadora ou observadora. Com os alunos foram cinco turmas de Fábrica da Paz nas três escolas municipais,

totalizando 100 horas acompanhadas como coordenadora. Não há como precisar as outras muitas horas gastas em atividades informais realizadas nas escolas.

A seguir, uma breve caracterização das escolas com a localização por região⁷ e o número de alunos e de profissionais para o entendimento das condições geográficas e materiais⁸ que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Escolas atendidas em 2010

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	TOTAL EDUCADORES	TOTAL ALUNOS
Escola 1 - Escola Municipal	Região Norte	70	440
Escola 2 - Escola Municipal	Região Norte	51	400
Escola 3 - Escola Municipal	Região Metropolitana	92	1107
Escola 4 - Colégio Estadual	Região Sul	85	1712
Escola 5 - Colégio Estadual	Região Leste	100	1661
Escola 6 - Colégio Estadual	Região Norte	80	800
Escola 7 - Colégio Estadual	Região Sul	75	854

Escolas atendidas em 2011

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	TOTAL EDUCADORES	TOTAL ALUNOS
Escola 1 - Escola Municipal	Região Metropolitana	90	1100
Escola 2 - Escola Municipal	Região Metropolitana	39	641
Escola 3 - Escola Municipal	Região Sul	85	1712
Escola 4 - Colégio Estadual	Região Sul	75	854
Escola 5 - Colégio Estadual	Região Leste	55	750
Escola 6 - Colégio Estadual	Região Leste	100	1661

7. A classificação em regiões foi obtida através de dados fornecidos pelo setor de geoprocessamento do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba). As Secretarias de Educação Estadual e Municipal também distribuem suas escolas por núcleos e regionais, mas para que não haja divergência entre a classificação de uma Secretaria e outra foram adotados dados do IPPUC.

8. Embora não tenha realizado nenhum levantamento aprofundado das condições materiais dos alunos e famílias das escolas pesquisadas, a maioria deles é de periferia e possui inúmeras privações culturais e materiais. Os alunos das escolas pesquisadas em geral residem nos arredores da instituição.

Escolas atendidas em 2012

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	TOTAL EDUCADORES	TOTAL ALUNOS
Escola 1 - Escola Municipal	Região Metropolitana	32	430
Escola 2 - Escola Municipal	Região Metropolitana	27	430
Escola 3 - Escola Municipal	Região Metropolitana	40	600
Escola 4 - Escola Municipal	Região Metropolitana	33	506
Escola 5 - Escola Municipal	Região Norte	90	950
Escola 6 - Colégio Estadual	Região Leste	96	1257
Escola 7 - Colégio Estadual	Região Sul	60	651

Profissionais atendidos no centro de capacitação

ANO	TOTAL DE PROFISSIONAIS ATENDIDOS
2010	437
2011	218
2012	561

A coleta de dados não foi realizada da forma mais tradicional ou corrente, através de entrevistas ou observações com objetivos específicos. Os dados utilizados para a pesquisa foram obtidos em todas as formas possíveis de interação que ocorreram ao longo desses anos, ora na posição de coordenadora das inúmeras atividades (cursos, palestras, oficinas, leituras de filme) realizadas nas escolas e no centro de capacitação do Instituto Não Violência, ora na posição de observadora de atividades coordenadas por colegas. Outras informações foram coletadas através da participação em atividades formais da agenda escolar, como reuniões de pais, de professores e conselhos de classe. Nesse sentido, é possível dizer que os dados obtidos no campo foram privilegiados por observações de longa duração, o que tem sido cada vez mais raro nas teses de doutorado.

Os momentos de informalidade⁹ nas escolas, como o recreio, a permanência na sala dos professores entre uma e outra atividade e durante a hora atividade dos professores, as comemorações festivas (aniversários e festas de fim de ano) e “bate-papos” nos corredores, foram importantes ao propiciar um certo relaxamento nos sujeitos da pesquisa, que se sentiam menos ameaçados e agiam com mais espontaneidade. Nesse contexto, os comentários exprimem a faceta das representações - pensamentos e crenças – que os profissionais pesquisados possuíam nos “bastidores”, digamos assim. Minha inserção como profissional de INV propiciou o acesso aos “bastidores” das escolas, à superação das fachadas.

Um exemplo recente vem de uma das escolas onde é realizado um trabalho semanal com o objetivo de desenvolver e potencializar a solidariedade entre alunos de oito a dez anos. Durante o café na sala dos professores, na hora do recreio, a pedagoga ironizou ao ser comunicada de uma palestra sobre a importância do cuidado e da responsabilidade com os animais. Rindo, disse aos colegas: “Pessoal, ouçam esta. A Joyce vai trazer a solução para os nossos problemas. Semana que vem vai vir uma veterinária aqui na escola, porque é isso que precisamos aqui pra esse bando de animaizinhos. Tomara que ela dê uma injeção neles.” Todos os outros professores gargalharam, concordando. A ocorrência confirma o que já havia sido observado em outras situações: os professores têm uma ideia negativa dos alunos, mas que não é sentida pela da equipe do INV. Os alunos são muito bons, acima da média em vários quesitos, e não há casos graves de indisciplina ou desrespeito à autoridade nas quatro turmas envolvidas no trabalho dentro da escola. Não obstante, os professores e a equipe pedagógica classificam os alunos como terríveis. “Ele é irrecuperável, não tem mais remédio”, “aquilo lá é marginal”. Esses “diagnósticos” se referem a crianças com, no máximo, dez anos.

De modo geral, a percepção que os profissionais têm sobre o local onde trabalham destoa bastante da realidade percebida pelo INV. Outra queixa apresentada pelos professores da escola é sobre o comportamento violento dos alunos. Ao serem questionados sobre a comparação com outras escolas, uma professora respondeu que, às vezes, entram no modo “automático” e reclamavam de tudo, “mania de professor, nada estava bom”. O tom queixoso dos profissionais da escola não é novidade no cenário educacional, mas é exageradamente

9 C.f. Becker (2008).

acentuado em relação a outras escolas pesquisadas, principalmente, se for levado em consideração que as condições de trabalho não são tão adversas quanto em outras escolas, que as salas não são tão cheias, por exemplo. Os alunos são crianças amorosas e respeitosas que, de modo geral, seguem as regras combinadas. São agitadas como outras crianças, mas nada que chame atenção efetivamente.

A inserção no campo não se deu como pesquisadora, mas como profissional do INV, embora estivesse claro que também era pesquisadora e que muitas coisas vivenciadas no trabalho eram utilizadas na pesquisa ou na confecção de artigos científicos. Com o passar do tempo, a presença na escola passou a ser natural, mas nunca a ponto de anular a condição de externa. No livro *Sociedade de Esquina*, Foote-Whyte (2005) já advertiu sobre a impossibilidade do pesquisador se tornar um “nativo”, pairando sobre ele sempre certa curiosidade e desconfiança do grupo.

Devido às dificuldades, o trabalho em uma instituição escolar acaba adquirindo um caráter autofágico. O poder de “engolir” o indivíduo e de uniformizar visões e discursos é evidente. Afinal, a escola tem o sentido principal de “programar” os indivíduos e que estes programas homogêneos de percepção, de pensamento e de ação, são o produto mais específico dos sistemas de ensino, a partir do qual estabelece uma relação essencial entre estes últimos e os sistemas de pensamento (Bourdieu, 1974).

Assim, ações que levem a uma maior reflexão dependem de uma atitude vigilante, que permita estar dentro da instituição para compreender discursos e mazelas docentes sem assumir a versão como a verdade, mas como parte importante da realidade. Essa postura profissional foi adotada, com extrema utilidade, posteriormente na condição de pesquisadora.

Tanto para o trabalho quanto para a pesquisa, é necessário um distanciamento para poder distinguir o que, em psicanálise, se chama *queixa* (conteúdo manifesto no discurso) de *sintoma* (o conteúdo latente, que não é facilmente acessível) (Freud, [1900] 1987). Há de se considerar a queixa, mas a eficácia está principalmente em trabalhar o sintoma. Nesse sentido, parece sábio tomarmos Bachelard (1989), quando ele sugere que o bom pesquisador deveria fazer uma psicanálise do conhecimento objetivo e, por isso, ter preocupação constante em fazer diferença entre a demanda e a necessidade real da escola.

O fato de não integrar a equipe de profissionais da instituição favoreceu imensamente a incursão como pesquisadora, ocupando espaço privilegiado para compreender os fenômenos sociais sem precisar se fundir ao campo nem ao objeto pesquisados. A trajetória profissional, que se inicia na Psicologia, principalmente com uma formação de viés psicanalítico, ajudou a desenvolver e treinar uma escuta e uma postura afinadas para buscar conteúdos não objetivamente enunciados e para colocar em suspenso valores prévios. Assim como para adotar uma atitude mais tranquila ao distanciamento necessário para ter uma cautelar *antipatia* com relação ao objeto pesquisado no sentido de não estar totalmente identificada com ele. Como aponta Bachelard (1989, pág. 8), “precisamos, pois, de opor ao espírito poético expansivo o espírito científico taciturno, para o qual a antipatia prévia representa uma precaução salutar”.

Não se identificar com o objeto pesquisado afasta a possibilidade de indução por uma fala que venha a impedir a leitura além daquilo que é verbalizado pelos informantes. Tal disposição é imprescindível para a análise mais criteriosa dos discursos, das representações e das práticas escolares. Ocupar esse lugar em relação às escolas, estar, ao mesmo tempo, dentro e fora delas, fazendo parte de sua rotina sem ser funcionária da instituição permite o que Elias (1998) chamará de *envolvimento* e *alienação*¹⁰. De acordo com o autor, estar muito envolvida dificultaria perceber a estrutura de funcionamento grupal e poderia gerar paralisia, medo e resistência à mudança, o que não seria uma postura adequada ao pesquisador que deve estar sempre disposto a colocar em suspensão impressões prévias.

Elias (1998) aponta que os fenômenos sociais são mais passíveis de envolvimento se houver afinidade com a situação, o que impe de perceber o que está por trás das relações entre os indivíduos. Na medida em que o sociólogo participa da vida social, a postura de pesquisador imparcial fica constantemente

10. Esses dois conceitos são bastante importantes para a pesquisa social porque nos permite considerar fatores de risco que poderiam nos impedir de perceber aspectos importantes na pesquisa. De acordo com Elias (1998), *envolvimento* seria um modo de adquirir conhecimento quando se está submerso nas emoções de maneira fantasiosa, e *alienação* seria um distanciamento subjetivo do objeto, permitindo ao pesquisador por isso, estar mais próximo da realidade. É importante lembrar que para Elias não existem posições absolutamente envolvidas ou distanciadas. O que de fato ocorre é uma variação, no interior de uma escala, entre os dois extremos, demonstrando maior ou menor grau de envolvimento emocional ou de distanciamento quando se trata de estudar os fenômenos e acontecimentos sociais.

ameaçada, por isso, é necessário, por vezes, buscar posturas mais *alienadas*. Porém, é importante destacar que, em determinados momentos, o envolvimento pode constituir um olhar privilegiado. Há de se permitir a “audácia” que Elias (1998) destaca: a possibilidade de compreensão pelo envolvimento.

Foram dois grandes desafios na elaboração desta tese. O primeiro foi fazer um exercício de separação entre a atuação profissional e a atuação como pesquisadora. Como profissional do INV, constantemente é preciso adotar posturas intervencionistas, dar respostas e apontar direções; compreender os problemas sociais e oferecer possíveis soluções a esses problemas. Como pesquisadora, a proposta é narrar e analisar sociologicamente aquilo que foi observado no campo pesquisado que, nesse caso, é o meu campo de trabalho. Tive o desafio de construir a partir de problemas sociais um problema sociológico¹¹. Sendo a educação na atualidade um problema social é fácil cair num embuste e reafirmar as categorias do senso comum e tão somente confirmar as pré-noções. De acordo com Bourdieu (2005, p. 35),

A ciência social está sempre exposta a receber do mundo social que ela estuda os problemas que levanta a respeito dele: cada sociedade, em cada momento, elabora um corpo de problemas sociais tidos por legítimos, dignos de serem discutidos, públicos, por vezes oficializados e, de certo modo, garantidos pelo Estado. [...] Numerosos objetos reconhecidos pela ciência oficial, numerosos trabalhos não são outra coisa senão problemas sociais que entraram de contrabando na sociologia – pobreza, delinquência, juventude, educação, lazeres, desporto, etc.

Dessa forma, pode-se facilmente inferir que introduzir um problema social na agenda de pesquisa e construir um problema sociológico a partir das representações do senso comum é caminhar sobre a corda bamba que separa o cientista do mero especulador.

11. Nem todo problema sociológico é social. O problema sociológico é uma interrogação que o investigador formula acerca dos processos de interação social, acerca dos modos de organização do sistema social e dos fenômenos que dele decorrem. Um objeto sociológico precisa ser construído através de um método sociologicamente aceitável, rompendo com o senso comum, com as representações partilhadas por todos (Bourdieu, 2005). Já os problemas sociais são repletos de interpretações vulgares. Embora a Sociologia possa debruçar-se sobre o estudo de problemas sociais, não é ela que define que fenômenos devem ou não ser considerados como tal.

O segundo desafio encontrado na pesquisa, e que está diretamente relacionado com o primeiro, foi desnaturalizar os discursos dos atores pesquisados. Pelo fato de estar inserida no campo há muitos anos, quando me propus a pesquisar o tema, temi não conseguir afastar as noções prévias construídas ao longo da trajetória profissional através das inúmeras interações sociais estabelecidas com os sujeitos da pesquisa. Foi preciso driblar aquilo que Bachelard (1981) aponta como o primeiro obstáculo na formação do espírito científico: a experiência inicial, que é a experiência situada antes e acima da crítica. Durkheim ([1895] 2004) já havia se preocupado com essa questão ao propor um método científico para compreensão dos fatos sociais. Quando ele aponta algumas regras para observação desses fatos, entre elas está a preocupação em afastar as pré-noções.

Desse modo, realizar essa pesquisa demandou constante *vigilância epistemológica*, termo utilizado por Bachelard (1981) e posteriormente, por Bourdieu (2004), para chamar atenção sobre as condições e limites da validade de nossas pesquisas e sobre a necessidade de afastar as facilidades de aplicações automáticas de procedimentos já experimentados e das operações rotinizadas. Ao repetir a mesma coisa, começamos a ouvir a mesma resposta, parece que não somos mais capazes de ser surpreendidos pelo campo. Por isso a importância de tentar praticar a *objetivação participante*, conceito discutido por Bourdieu (2005) para colocar em pauta a relação do sociólogo com seu objeto de pesquisa. Tal relação precisa ser o mais objetiva possível, consciente das motivações e interesses sobre o próprio objeto, com o propósito de estabelecer condições mínimas de ruptura com modelos prontos, senão, há o risco de se apresentar uma visão parcial e reducionista com “ares” de ciência. Praticar a objetivação participante é contemplar o mundo, distanciando-se dele. Isso é ainda mais importante quando a trajetória de vida se confunde com os objetos de estudo, o que acontece em meu caso e no caso de muitos pesquisadores, como o próprio Bourdieu. Ao pesquisar o *homo academicus*, Bourdieu se vê objeto de sua pesquisa, uma vez que também era membro da academia.

Se trabalhar na mesma área pesquisada significou um risco que precisou ser considerado, a vivência como pesquisadora, em contrapartida, contribuiu tanto nas posições adotadas como no amadurecimento realizado cotidianamente no exercício de inter-relação entre as questões teóricas e as práticas.

Essa forma de inserção no campo, participando da rotina dos pesquisados, é que podemos chamar de *observação participante* - diferente de objetivação participante. Permite analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada, buscando, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a instituição se construiu.

De acordo com Correia (2009), a observação participante é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e suas atividades no contexto da ação, uma técnica que permite a análise indutiva e compreensiva. Para Martins (1996), a observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa social. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estar em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. Na antropologia, Malinowski (1978), na obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, foi pioneiro nessa técnica e ficou notório por sistematizar as regras metodológicas para que o pesquisador pudesse fazer uma imersão no cotidiano de uma outra cultura a ponto de atingir a compreensão de fato. Embora no caso dessa pesquisa estejamos falando de uma mesma cultura, as regras metodológicas seguem sendo as mesmas.

Portanto, um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com o grupo estudado criaria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Nesse modelo metodológico, entende-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (Martins, 1996).

A partir dessa imersão no campo, que não possui necessariamente um roteiro rígido, o pesquisador tentaria transformá-la em uma descrição objetiva e científica da realidade vivenciada. Na observação participante, a relação do pesquisador junto ao campo de pesquisa é uma relação de implicação na vida dos pesquisados, já que, na posição de participante do jogo social, o pesquisador influencia e é influenciado pelos agentes do campo no qual está inserido e sobre o

qual está pesquisando. Na observação participante, o pesquisador ocupa uma posição privilegiada. Porém, é sempre necessário lembrar que “a observação participante não é uma prática simples, mas repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciar”, pois exige uma cultura metodológica e teórica (Valladares, 2007, pág. 154). Bourdieu (2005) chama atenção para a complexidade de se fazer pesquisa e para a necessidade de se ater aos pormenores como encontrar bons informantes, como apresentar as descobertas, como descrever os objetivos da pesquisa, ou seja, como penetrar o meio estudado.

Na observação participante pode-se averiguar o que é convergente, divergente ou contraditório nas diversas formas do existir de uma instituição. No caso dessa pesquisa, ao tomar o cotidiano escolar como espaço social de pesquisa/intervenção, o pesquisador pode ter acesso às mediações que os indivíduos estabelecem para compreenderem sua realidade, podendo desvelar os mecanismos utilizados (individual e coletivamente) na construção de sentidos para a realidade escolar. Em uma observação participante o pesquisador pode revelar os significados (convergentes ou contraditórios) que os agentes sociais envolvidos no processo educacional - pais, alunos, professores, direção, etc. - atribuem para a relação professor x aluno, para o conhecimento, para o processo ensino/aprendizagem, entre outros, além dos significados atribuídos ao pesquisador/profissional (Martins, 1996).

Para Lapassade (2001), há três modelos de observação participante de acordo com o grau de envolvimento do observador no grupo. No primeiro, que designou por *observação participante periférica*, o observador tem implicação reduzida no grupo e, raramente, o envolvimento chega a bloquear a capacidade de análise. O segundo modelo é a *observação com participação ativa*, que é referida por vários autores como “*tendo um pé dentro e outro fora*”, adotada por grande número de investigadores, pois permite que o investigador obtenha um estatuto que lhe permite participar em todas as atividades, mantendo um certo distanciamento. E o terceiro tipo é a *observação participante total ou completa*, modelo bastante controverso na sua aplicação, segundo o autor, em função do grau de envolvimento do observador. Até que ponto seria possível uma interpretação mais distanciada e imparcial? Esse modelo é comumente utilizado nos estudos etnometodológicos.

No caso desta pesquisa, o modelo de observação praticado foi o segundo, pois a participação frequente na rotina escolar possibilitou acesso à quase todas as

atividades das instituições, às situações formais e informais. É claro que a relação com cada escola é única, em função dos indivíduos que fazem parte da instituição e do modelo de relação que se estabeleceu com cada uma delas. O envolvimento foi maior em certas escolas enquanto o distanciamento prevaleceu em outras. Situação que possibilitou uma comparação acerca das próprias impressões em relação às instituições pesquisadas, uma espécie de controle subjetivo da visão de observadora.

Através da observação participante, portanto, foi possível reconstruir os processos que ocorrem na vida diária das escolas, permitindo integrar os vários momentos das instituições e interpretar a realidade cotidiana. Como tais processos se expressam por meio de elementos e situações que perpassam todos os âmbitos escolares, com a metodologia acima indicada foi possível desvelar algumas tramas que se efetivavam neste contexto e que se estruturaram a partir de pequenas histórias, nos espaços sociais onde se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar.

Dessa forma, tal pesquisa foi uma excelente oportunidade de sistematizar, de forma mais organizada, o conhecimento sobre o campo educacional acumulado ao longo de mais uma década. Construir uma narrativa coerente foi outro grande desafio, pois traduzir em palavras aquilo que se sabe de maneira vivencial é a possibilidade real de rever o conhecimento e de colocar as certezas em xeque.

Cada escola pesquisada, mesmo circunscrita por movimentos históricos e sociais de longo alcance, é sempre uma versão local e particular da abstrata instituição *escola*. Percebem-se as nuances específicas das relações de poder, das condições de trabalho (mesmo sendo públicas, nem todas possuem as mesmas características. As escolas municipais, de modo geral, são menos precarizadas que as estaduais, têm mais suporte técnico e mais profissionais), dos modos de relação entre os atores, as prioridades, a forma como cada escola organiza seu cotidiano. Porém, há muito em comum entre elas. Nesse sentido, os referenciais teóricos foram muito importantes na medida em que ajudaram a compreender alguns problemas de forma estrutural que dizem respeito à toda conjuntura educacional, inclusive internacional, como mostraram os estudos de Bourdieu, Passeron, Champagne entre outros.

O que se pretende aqui é apresentar as questões estruturais da educação, presentes na escola e no discurso. O campo apresentando através de falas dos

atores da pesquisa e das observações realizadas é representativo daquilo que é encontrado de forma generalizada em várias instituições, mas é materializado através das pessoas. Como aponta Foote Whyte (2005) em *Sociedade de Esquina*, “o padrão geral de vida é importante, mas só pode ser construído por meio da observação dos indivíduos cujos padrões configuram esse padrão” (p.23).

PARTE I

RETRATOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ENTRE CONQUISTAS E MAZELAS

CAPÍTULO 1

A ESCOLA MODERNA E O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA.

A escola como uma instituição responsável pela transmissão de conhecimentos que vão além daqueles aprendidos no bojo da família e da comunidade não aparece apenas na modernidade. Há relatos sobre a história da educação que remontam inclusive ao antigo Egito, consensualmente conhecido como berço comum da cultura e da instrução (Manacorda, 1989).

Porém, não é sobre esse período da história que vamos nos debruçar, até porque a escola da Antiguidade tem pouquíssimo a ver com aquilo que entendemos como escola nos dias atuais. Por isso, interessa-nos compreender a escola a partir da Modernidade¹², principalmente a partir do período em que historicamente veremos surgir uma preocupação com uma escola pública e universal. Nesse sentido, alguns marcadores históricos não podem ser ignorados.

1.1. O NASCIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Para o Ocidente, um dos fatores mais relevantes para compreendermos a escola moderna é o que se convencionou chamar de “invenção” da infância¹³, com a emergência de uma nova representação da criança. Tal relação é mencionada por

12. Não estamos aqui nos referindo à Modernidade enquanto um período histórica e rigorosamente datado que vai até 1789, mas sim tomando o conceito como é comumente entendido na sociologia: um conjunto de representações que remete a uma certa visão de mundo, que rompe com tradições e instaura uma crescente racionalização.

13. Antes da Modernidade, a infância não era uma categoria socialmente reconhecida. Ela é “inventada”, porque socialmente construída, através de um longo processo, que inclui a gradativa diminuição da mortalidade infantil, o modelo de casamento e burguês com o fechamento da família em um núcleo que propiciou o aparecimento da intimidade, do afeto, do amor romântico, etc. É mais precisamente, a partir do século XVII que o sentimento de infância começa a ficar mais evidente, através das representações artísticas e de manuais de como uma criança deveria ser educada. (Ariès, 2006 e Heywood, 2004).

vários autores como Ariès (2006), Heywood (2004), Silva e Carvalho (2010), Ghiraldelli Jr (1997), entre outros. Fernandes (1997) diz que o nascimento do sentimento de família e de infância tem sido apontado, ainda que possa ser, segundo ela, por economia argumentativa, como o fator mais importante na ideia de que lugar de criança é na escola¹⁴.

Nos séculos XVII e XVIII, as crianças eram vistas como anjos, puras, assexuadas, por isso precisavam ser protegidas o máximo possível dos perigos e lascividade do mundo adulto. Nesse período há uma forte separação entre o mundo infantil e o mundo adulto. Aqueles códigos sociais que na Idade Média eram compartilhados entre adultos e crianças passam agora a ser rigidamente separados. Nesse sentido, a escola moderna terá relevância para a sociedade, pois será uma das mais importantes instituições, juntamente com a família, a se responsabilizar por educar e doutrinar as crianças fragilmente representadas na modernidade (Ariès, 2006).

Essa criança ingênua da modernidade precisará ser conduzida e a escola moderna seria o modelo de educação a moldar rigidamente o caráter dos infantes. Para isso, lançavam-se mão de constantes castigos físicos. O corpo na modernidade representava o tipo de educação que se recebia. De acordo com Ariès (2006), um corpo mal enrijecido era visto com inclinação à moleza, à preguiça, à concupiscência e a todos os vícios. Tal fato foi também abordado por Foucault (2010) quando ele menciona o modelo disciplinar da educação na modernidade. Principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII, a preocupação com aquilo que Foucault (2010) chamou de “anatomia política” fica cada vez mais evidente. A preocupação das instituições escolares dessa época era muito intensa com a execução de técnicas disciplinares que pudessem garantir a maximização dos resultados acadêmicos e do controle das crianças, que agora são em número bem maior que outrora. Tudo isso à luz de uma crescente racionalização, já apontada por Weber ([1920] 2006) e percebida também por Foucault (2010) ao falar de uma racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político.

14. A autora ainda aponta outros fatores, como o avanço da separação do lugar de residência e o local de trabalho, as necessidades da sociedade mercantil que precisava garantir qualificação da sua força de trabalho e mais recentemente, a necessidade de se retirar das ruas as crianças, que desde meados do século XIX, começavam a ser “libertadas” das fábricas (Fernandes, 1997).

Essa preocupação crescente com o desenvolvimento moral das crianças se deu inicialmente nas camadas mais altas da população, mas logo também faria parte do modo de vida das famílias pobres. Desta forma, a escola moderna se expandiria e seria uma importante fonte de controle para todas as famílias. Assim, não apenas umas poucas crianças das classes mais abastadas, mas agora outras crianças menos favorecidas economicamente passariam a frequentar a escola.

Se, outrora, os colégios eram compostos de uma pequena minoria de clérigos letrados, na modernidade eles se abriram a um maior número de leigos, nobres, burgueses e também famílias mais populares¹⁵. As crianças de todas as classes sociais precisavam ser moldadas, disciplinadas, moralmente formatadas para uma sociedade com características cada vez mais crescentes de conservadorismo e pouca espontaneidade.

A sociedade europeia do século XVIII estava imersa, por um lado, em ideais libertários e, por outro, em um modelo disciplinar muito intenso que se estendia a todas as esferas da vida: infância, sexualidade, educação, trabalho, etc. A partir do século XVIII a questão da sexualidade passaria a assumir um caráter bastante conservador e velado¹⁶, até porque a forte influência do cristianismo na sociedade ocidental marcava o distanciamento cada vez mais progressivo da exploração do corpo de forma mais espontânea, bem como dos atos que invocavam a relação sexual e as brincadeiras sexuais entre adultos e crianças, crianças e crianças, tão comuns na Idade Média¹⁷. A escola moderna viria a ter um importante papel na normatização dos hábitos das crianças e jovens. Foucault (2010) aponta que o modelo vivido nos conventos pouco a pouco vai sendo introduzido nos colégios e mais tarde nas escolas primárias. Os colégios internos se tornam, a partir do século XVII, senão o modelo mais frequente, o visto como o mais perfeito.

15. Embora no século XVII o colégio já não fosse monopólio de uma classe social, era ainda monopólio de um sexo. As meninas não frequentariam a escola até o século XVIII. No fim do séc. XVII nasce na França uma instituição modelo para meninas. Estas ingressavam por volta dos seis anos e saíam com 20 anos (Ariès, 2006).

16. Posteriormente, no século XIX, a era vitoriana acentuaria esse processo de repressão sexual. A Rainha Vitória torna-se adepta do movimento moralista encabeçado pela burguesia, que via as práticas sexuais da aristocracia e da plebe como “sujas” e imorais. De acordo com Foucault (1988), no século XVII ainda vigorava uma franqueza com relação às práticas sexuais. Os códigos de conduta eram extremamente grosseiros, obscenos e indecentes se comparados com os do século XIX.

17. C.f. Foucault (1988) em a *História da Sexualidade*, vol. I e Ariès (2006).

No período que se estende da Renascença até a Revolução Industrial, o nascimento e a multiplicação dos colégios constituem um dos fenômenos mais marcantes na história das instituições escolares (Petitat, 1994). Os colégios começam a ser esboçados de forma mais intensa nos séculos XVI e XVII¹⁸ e sua disseminação está também relacionada com a concorrência entre a Igreja Católica e as Igrejas da Reforma. Surgem os colégios vinculados às congregações católicas, os colégios protestantes e há também aqueles vinculados às Universidades. Os traços fundamentais desses três colégios apresentam várias coisas em comum, como a concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, a gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle dos conteúdos, supervisão e disciplina e, a partir do século XIV, os alunos são proibidos de sair sozinhos e todos os atos da vida cotidiana passam a ser controlados pelos mestres (Petitat, 1994 e Ariès 2006).

De acordo com Ariès (2006), o colégio passa a ser então uma instituição essencial da sociedade, com um corpo docente separado, disciplina rigorosa, classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas. Era um local que reunia crianças de 8 a 15 anos, submetidas a uma lei diferente da que governava os adultos. No século XIX, surge a regularização do ciclo anual, a imposição de completar a série inteira a todos os alunos e a necessidade de uma nova pedagogia, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas. A partir desse período se estabelece uma relação cada vez mais rígida entre classe e idade dos alunos. Aos poucos, os mestres vão se acostumando a compor suas classes em função da idade dos alunos.

É criado também um sistema de auxílio no qual os mestres atribuem uma série de tarefas em um esquema hierárquico entre alunos mais antigos e mais novos, no qual os mais antigos são responsáveis por controlar e fiscalizar os mais novos. Até o fim da Idade Média, ainda existia uma política de *self-governement* entre os alunos. Eles podiam realizar assembleias, julgamentos e eleger representantes. Uma forma de restituir algum dano causado ao bom funcionamento institucional era através das multas pagas pelos estudantes. Com o tempo, essas multas passaram a dar lugar a castigos corporais e humilhantes.

18: Embora os colégios tenham se disseminado a partir do séc. XVI, os primeiros datam do século XIII, como é o caso dos colégios franceses Colégio dos Dezoito (1231) e Colégio da Sorbonne (1257).

Independentemente da classe social, sorrir as crianças se tornou uma característica da nova atitude diante da infância¹⁹ (Ariès, 2006)

A criança deixa de ser o “homenzinho” da Idade Média e, pouco a pouco, vai se tornando um ser fraco, vulnerável, facilmente corruptível, que precisa ser afastado das influências perniciosas através de sua submissão e constante supervisão dos adultos. As crianças não poderiam mais ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem rígidos limites hierárquicos. (Petitat, 1994, Ariès, 2006, Foucault, 1988 e 2010)

A missão dos mestres não é mais apenas transmitir conhecimentos²⁰, eles deviam agora formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. De certa forma é a reedição do projeto grego de educação, que se preocupava em construir um homem moral e virtuoso. Agora os educadores eram responsáveis pela *alma* dos alunos. A preocupação da escola na modernidade era que suas funções tivessem um cunho pedagógico e muito do seu foco recaía sobre o ensino de boas maneiras e sobre os tratados de civilidade que, por vezes, se tornaram mais importantes do que aprender latim. (Elias, 1994). Esse sistema disciplinar não poderia se enraizar no período medieval, pois os mestres não se interessavam pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula (Ariès, 2006 e Valeirão e Oliveira, 2009).

Nos séculos XVII e XVIII, as famílias já investiam parte do seu tempo no que os autores chamariam de “paparicação”. Os pais desse período sentiam certo encantamento com as estripulias dos filhos, fato que desagradava imensamente os educadores da época. Os educadores do século XVII e XVIII condenavam esse comportamento por parte da família. Ariès (2006) cita a indignação de Montaigne, Fleury, Coulanges e D’Argonne com a tolerância que os pais tinham com os filhos. Assim, os colégios internos eram vistos como necessários, pois afastavam as crianças do mimo dos pais.

Deste modo, a partir do séc. XVII, as escolas se tornaram um meio eficaz de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação moral e

19. A partir do séc. XVI, o hábito de bater nas crianças se estende por toda a adolescência e alunos de até 20 anos são submetidos ao peso do chicote. (Ariès, 2006)

20. É importante pensar se em algum momento da História a escola teve apenas a função de transmissão de conteúdos acadêmicos. Cabe lembrar que o projeto grego de educação, principalmente a partir de Platão e Aristóteles, previa a formação do homem moral.

intelectual, um meio de adestrá-las, com uma disciplina autoritária, separando-as da sociedade dos adultos. (Ariès, 2006 e Foucault, 2010).

É entre os educadores do século XVII e XVIII que veremos se formar a ideia de infância que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, tanto entre a burguesia como entre o povo. Nunca antes a criança havia despertado tanto interesse nos campos psicológico e pedagógico, no âmbito de uma educação moral que livrasse a criança de suas “imperfeições” (Ariès, 2006 e Fernandes, 1997).

O ensino religioso e o sacramento da primeira comunhão se tornam métodos importantes através dos quais as crianças serão doutrinadas nos colégios católicos. Um discurso religioso voltado para as crianças passa a integrar o currículo escolar, claro, sempre com o sentido de proteger e preservar as crianças o máximo possível dos hábitos mundanos. As histórias da infância e da juventude dos santos eram oferecidas às crianças para incutir nelas um modelo de comportamento que tinha a postura angelical, pura, como ideal.

Com o passar do tempo, características como a doçura e delicadeza ganham destaque nas representações infantis, o que aplacou um pouco a rigidez da pedagogia vigente. Tal fato levou os pais e professores a se aproximar cada vez mais das crianças no intuito de conhecê-las melhor e tentar métodos educativos que conciliassem disciplina e afetividade. A literatura pedagógica nessa época se proliferou e se tornou de suma importância, não só para os educadores, mas para os pais também. O caráter rigidamente disciplinar que permeou a educação entre os séculos XVI e XVIII vai aos poucos sendo questionado. De acordo com Ariès (2006, pág. 118),

A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão. [...] Na França, a opinião pública manifestou uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico que resultou em sua supressão por volta de 1763, quando as autoridades tomaram a condenação dos jesuítas como pretexto para reorganizar o sistema escolar. [...] O caráter servil e aviltador do castigo corporal não era mais reconhecido como adaptado à fraqueza da infância. Ao contrário, ele provocava uma reprovação de início discreta, mas que iria se ampliar²¹.

21. Mas é importante frisar, que embora essa mentalidade de rechaçar os castigos corporais tenha começado a se formar no século XVIII, até a primeira metade do século XX, os castigos físicos eram extremamente comuns,

Os séculos XVIII e XIX foram marcados por teorias pedagógicas que rechaçavam a necessidade de humilhação e de castigos corporais impostos às crianças nos séculos anteriores. As novas correntes educacionais do fim do XIX e Início do XX, como Jean Piaget, John Dewey, entre outros, se preocupavam em despertar a responsabilidade do adulto na criança, o sentido de sua dignidade através de uma série de etapas progressivas que deveriam ser observadas na compreensão da mente de uma criança.

No século XVIII também ocorre mais uma mudança, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, com características de uma escolarização mais curta e bastante prática, e outro tipo de ensino para as elites, um ensino longo e clássico²². Tal segmentação foi bastante criticada por alguns, mas a grande maioria acreditava que esse modelo seria mais adequado às necessidades sociais da época (Ariès, 2006 e Petitat, 1994).

1.1.1. Educação e Distinção Social: diferentes expectativas e oportunidades, diferentes resultados para classes sociais diferentes.

Na França²³ do Antigo Regime já era visível a diferença na distribuição das classes sociais nos colégios. De acordo com Petitat (1994), as chances dos filhos de artesãos entrarem nos colégios eram de 3 a 4 vezes menores do que os filhos das camadas superiores. Filhos de agricultores, jardineiros, empregados domésticos e braçais não tinham praticamente nenhuma chance acesso aos colégios que se tornavam cada vez mais elitizados. É importante lembrar que a vida escolar, por

tanto na França como no Brasil. No Brasil, muitas pessoas com mais de 50 anos relatam terem sido submetidas à palmatória, ajoelhar no milho ou no feijão, a puxões de orelha e apanhar de régua na cabeça.

22. Sobre isso, Petitat (1994, pág. 98) aponta que “os nobres menos abastados contentam-se com os colégios menores, a alta nobreza desde o princípio concentrou-se em alguns estabelecimentos prestigiosos, nos quais os jesuítas tornaram-se especialistas. Os primeiros colégios voltados para as classes dirigentes surgem em meados do século XVI em Coimbra e em Praga. Em seguida, disseminam-se por toda a Europa, notadamente na Itália, onde existiam instituições reservadas exclusivamente aos jovens nobres”.

23. A França tem sido citada com bastante frequência na ilustração dos casos porque grande parte da literatura sobre o tema remete ao sistema de ensino francês. Tal país serviu e tem servido de modelo para estudos sobre educação com muita frequência, pois os franceses têm tradição no estudo sobre o tema. Mais recentemente, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Patrick Champagne, Bernard Lahire entre outros, são exemplo de como a França possui constante produção de saber nessa área.

vezes, demanda certas disponibilidades que não são comuns a todas as camadas da população.

Bourdieu (2007) lembra que o significado da palavra grega *skholé* (lazer, ócio) está na origem da palavra escola e representaria uma possibilidade de abstenção das atividades ligadas à mera subsistência, seria um “tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com o próprio mundo” (Bourdieu, 2007, pág. 9). *Skholé* implicaria, então, em ter condições de reflexão, prosperidade e liberdade frente às tarefas servis e às necessidades da vida produtiva.

Na Grécia antiga, tal disposição²⁴ - *skholé* - dependia de certas condições educacionais, políticas e socioeconômicas. *Skholé* constituía um privilégio reservado a uma pequena parcela dos homens livres, porque era vinculada à possibilidade de descanso e repouso, realidade dos que não tinham necessidade de exercer o trabalho útil ou produtivo e podiam se dedicar à contemplação, à meditação e à reflexão filosófica. Essa disponibilidade subjetiva relacionada à possibilidade do exercício do ócio é, segundo Bourdieu (2007), condição importante para existência dos campos de conhecimento erudito.

Outro fator importante associado a essa *condição de reflexão* dos alunos oriundos da elite era o tempo de permanência na escola. As urgências existentes nas classes trabalhadoras impactavam sobre as crianças e jovens proletários e poucos alunos conseguiam concluir todo o ciclo educacional, a maioria dos alunos acabava desistindo dos estudos. Durante o Antigo Regime, o índice de evasão chegava a 80% a partir da 6ª série nos colégios franceses mais tradicionais.

De acordo com Petitat (1994), essa eliminação era feita de forma diferenciada dependendo da origem social dos alunos. Os alunos mais claramente eliminados eram aqueles de fora da cidade, pois eram os primeiros a deixar o colégio. Outro fator de corte era a classe social. Os alunos das classes mais baixas

24. É importante pensar que essa disponibilidade objetiva e subjetiva requerida pela escola nas suas origens permanece até hoje e impacta diretamente na qualidade da aprendizagem e na capacidade que os alunos terão de aprender os conteúdos acadêmicos, capacidade esta que quase nunca é meritocrática, mas calcada na trajetória social dos indivíduos. Tal fato foi marcado por Pierre Bourdieu em várias de suas obras sobre a educação e a reprodução das desigualdades sociais.

eram eliminados mais precocemente²⁵ que os filhos da alta burguesia, nobres e comerciantes. De modo geral, os alunos que estavam adequados às séries de acordo com a idade também eram oriundos das camadas sociais mais elevadas. Os alunos mais velhos eram dos meios sociais mais modestos. Os colegiais com mais de 20 anos eram raros porque havia uma eliminação sistemática dos alunos no decorrer do segundo ciclo, que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental 2. “A classe se torna local de uma atividade coletiva marcada por regulamentos, o local fechado onde ocorre uma classificação permanente dos alunos, onde são comparadas performances, eliminando os ‘fracos’ e promovendo os ‘fortes’” (Petitat, 1994, pág. 90).

1.2. O ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Além do valor social da infância em toda a modernidade, a Revolução Francesa, movimento revolucionário que apregoava ideais republicanos, foi um dos fatos históricos apontados como dos mais relevantes. A Revolução Francesa, que acontece no fim do século XVIII, visava romper com as práticas vigentes no Antigo Regime. De acordo com Lopes (2008), a Revolução Francesa é importante para a emergência de um novo modelo de educação porque era pautada pela promessa de uma sociedade mais igualitária. Para isso, era necessário pensar em uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, enquanto o modelo de instrução predominante no Antigo Regime era particular, restrito e religioso. De maneira sucinta, a aposta ideológica essencial da escola moderna era “tornar a razão erudita, popular” (Crahay, 2002, p. 19). Essas mudanças na visão de mundo que não atingiram somente a França, mas todo o Ocidente, foram imprescindíveis para que pudéssemos ter posteriormente uma escola mais inclusiva e que ocuparia um lugar privilegiado para obtenção de conquistas sociais e econômicas no pensamento de vários pensadores.

A formação dos Estados-Nações, também é um outro importante fator relacionado à ampliação de uma educação pública, pois era importante nesse

25. É importante lembrar que tal situação acontece comumente no Brasil dos dias atuais. Em todas as escolas públicas, o número de turmas de 6º anos, que é o primeiro ano do Ensino Fundamental 2, é comumente quatro ou cinco vezes maior que o número de turmas no Ensino Médio. Em uma das escolas pesquisadas, localizada na região leste da cidade, há uma média de 4 turmas para cada série no Ensino Fundamental 2 e 2 turmas de 1º ano do Ensino Médio, 2 turmas de 2º ano e apenas uma turma de 3º ano.

momento formar um cidadão adequado para o convívio nessa nova sociedade. De acordo com Petitat (1994, pág 142),

A nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa dos programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional.

A estatização da educação também estaria relacionada com as novas concepções iluministas que tendiam a separar a moral religiosa da secular. E, por fim, com as demandas da Revolução Industrial, o Estado se firma como o grande provedor da educação na sociedade. A escola pública teria como objetivo retirar o “manto das trevas” que reinou durante a Idade Média, promover a noção de ordem, razão, estabelecer noções de justiça e injustiça e fazer conhecer os direitos sagrados daqueles que comandam e os deveres daqueles que devem obedecer à ordem social (Petitat, 1994 e Xavier e Tambara, 2012).

Linhas de pensamentos contraditórias sobre a função da escola, sua razão de existir, o que deve ensinar e para quem, lutam para afirmar suas ideias. O conflito ocorre porque há aqueles que pretendiam manter uma diferenciação com relação ao conteúdo e ao tempo de escolarização para os pobres e os abastados. Outros entendiam que a educação deveria ser um meio de ascensão social, com um compromisso político de produzir e não apenas de reproduzir as desigualdades.

Os herdeiros intelectuais da Revolução Francesa entendiam que deveria haver a dissociação entre as oportunidades escolares, o nascimento e a fortuna. A escola pública poderia funcionar como uma espécie de niveladora das oportunidades, como acreditava, por exemplo, Durkheim ([1922] 2010). A burguesia republicana vitoriosa acreditava que a escola deveria perder sua função subjugante e obscurantista e se voltar para o nobre ideal republicano e democrático no qual reinariam as oportunidades de direitos (Petitat, 1994 e Oliveira, s/d).

Diante das disputas simbólicas pela função da escola e seus resultados, produção e reprodução vão se constituindo como realidades concomitantes na existência de tal instituição. Ao mesmo tempo em que a escola seria produtora das condições de reprodução das ideologias dominantes, também participaria da produção da transformação da realidade social, sendo, muitas vezes, protagonista

do surgimento de uma camada social que ascendeu via escolarização e que pode mudar sua realidade social, saindo da mera condição de “dominados”. Essas realidades só foram possíveis através da universalização da educação possibilitada pelo nascimento de uma escola pública.

CAPÍTULO 2

OS PARADOXOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE AVANÇOS E REPRODUÇÕES

Atualmente, falar em universalização da educação implica em dois fatores: 1) a ampliação de todas as parcelas da população (mulheres, brancos, negros, índios, católicos, evangélicos, espíritas, judeus, heterossexuais, homossexuais, transexuais, pobres, etc.) nos ambientes escolares, principalmente as classes populares e 2) a ampliação do tempo de permanência dos alunos nos bancos escolares. No Brasil, atualmente, o Estado tem a obrigação de prover educação pública para todos até o fim do Ensino Médio. Em contrapartida, as famílias possuem a obrigação legal de manter os filhos na escola, principalmente até o 9º ano ou minoridade. Ou seja, toda criança e adolescente têm o direito de estudar e, tanto o Estado quanto as famílias, possuem a obrigação legal e moral de garantir esse direito²⁶.

Porém, nos primórdios dessa discussão, universalizar a educação era principalmente torná-la pública (não para todos de fato, como se postula hoje, mas a preocupação recaía principalmente sobre os integrantes das classes populares), laica e obrigatória. Evidentemente, nesse momento não havia nenhuma preocupação com a inclusão de todas aquelas categorias anteriormente citadas. Essa preocupação vai surgir principalmente na segunda metade do século XX, no período pós-guerra.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a formação dos estados de bem-estar social na Europa e com o debate sobre direitos humanos na pauta de vários países, a preocupação é cada vez maior com a garantia de acesso à educação, uma educação pública, laica, de qualidade. O artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, diz que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser

26. Evidentemente, na prática, ainda faltam vagas nas escolas e em alguns Estados brasileiros muitas crianças ainda não as frequentam e as que as frequentam, não estão exatamente incluídas, no sentido amplo da palavra.

generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Assim, com a concordância de 192 países, a Declaração Universal dos Direitos Humanos sela o compromisso com a universalização da educação e o século XX é marcado por uma intensa preocupação política em ampliar o alcance da educação, não só em termos de público, mas também o tempo de permanência nos bancos escolares. Muitos esforços foram investidos, principalmente, em trazer as classes populares para interior da escola, que era vista como grande aposta na resolução dos problemas sociais, principalmente daqueles referentes à dificuldade de ascensão econômica.

A escola seria “a instituição” capaz de politizar os indivíduos e nivelar as desigualdades de nascença. Nos estudos sobre mobilidade social, por exemplo, a escola sempre aparece como sendo de suma importância. Várias pesquisas apontam que para cada ano de escolarização há um aumento no nível salarial dos indivíduos. Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2008 indicou que para cada ano de estudo há em média um aumento de 15% no salário. Esses dados foram também comprovados pelo IBGE no mesmo ano. Em 2010 foi publicada uma matéria no site do jornal O Estado de São Paulo sobre a pesquisa do Sindicato das Entidades de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) com as 500 maiores empresas do estado. O levantamento mostrou que 72% dos indivíduos tiveram alteração de salário após a conclusão do curso superior, com um aumento médio de 55% nos vencimentos²⁷.

Dessa forma, quando pensamos nas soluções para minimizar os privilégios do nascimento e promover a igualdade de oportunidades, pensamos na escola como um espaço privilegiado para fazer isso acontecer.

Um dos grandes sociólogos defensores dessa perspectiva foi Émile Durkheim, um representante da teoria funcionalista clássica. Durkheim ([1922] 2010) via a escola como um importante local de nivelamento das desigualdades sociais e de geração de oportunidades para os indivíduos oriundos das camadas populares e do operariado francês.

27. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso/formacao-superior-garante-renda-melhor,646667,0.htm>, acessado em 01.06.2013).

Para ele, as condições do ambiente escolar deveriam estabelecer uma mesma base para todos os seus frequentadores, proporcionando as mesmas possibilidades objetivas de atingir as metas institucionais e sociais que a escola se propunha. Independente de sua origem social, o aluno estaria submetido aos mesmos critérios e incentivos que outros alunos mais favorecidos economicamente. Ao garantir essa igualdade e objetividade nos seus métodos e currículos, a posição alcançada pelos alunos na escola seria atribuída aos seus méritos pessoais, já que o ponto de partida seria igual para todos²⁸. (Barrère e Sembel, 2006)

Para Durkheim ([1922] 2010), a escola teria a importante função de socializar os indivíduos na sociedade mais ampla, além do núcleo familiar. A força coercitiva da cultura, da moral, e os processos de coesão social seriam potencializados através da instituição escolar. Isso também fundamenta sua crença de que deveria haver escola para todos.

A escola, através da ação educativa dos seus profissionais e da autoridade docente reconhecida pelo aluno, produziria o ser social, o ser moral. O professor, através da consciência dos seus deveres sociais, influenciaria e exerceria uma ascendência moral sobre o alunado, preparando-o, juntamente com a família, para a integração ao todo social. De acordo com Durkheim ([1922] 2010, pág. 34), “não há povo onde não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deva inculcar a todas as crianças, indistintamente, não importa a categoria social a qual pertençam”.

28. É importante aqui apontar, que Durkheim não era cego às desigualdades intrínsecas aos processos educacionais em função das posições sociais ocupadas pelos indivíduos. Em seu livro *Educação e Sociologia*, ele menciona que não existe sociedade na qual a educação não tenha um aspecto múltiplo. Ele afirma que existem tantos tipos de educação quantos diferentes meios nas sociedades. A educação dos patrícios não era a mesma dos plebeus, a dos brâmanes não era a dos sudras. Na Idade Média, as diferenças entre a instrução recebida por um jovem pajem e um plebeu que aprendia na escola de sua paróquia alguns poucos elementos do cômputo eclesiástico, de canto e gramática eram imensas. Ele segue dizendo que ainda nos dias atuais a educação do campo não é igual a da cidade e a do burguês não é igual a do operário. Durkheim obviamente percebeu que para que houvesse uma educação absolutamente homogeneia e igualitária, seria preciso voltar às sociedades pré-históricas, nas quais não há diferenciação. O autor julga ser dever do Estado promover o máximo possível uma educação igualitária em termos de qualidade, para que as diferenças possam ser compensadas. No entanto, Durkheim não parece ter percebido que mesmo dentro de uma mesma escola as desigualdades podem se manter e se reproduzir, fato que depois foi percebido pelas teorias da reprodução social (Durkheim, [1922] 2010).

O papel do Estado na educação é absolutamente importante para ele, que entendia que cabe à educação formar o ser social, inicialmente na esfera privada, sob a supervisão e orientação da família e, posteriormente, na escola. O estado não pode se omitir ou não se importar com esse processo, pois os objetivos últimos na educação não deveriam ficar nas mãos de interesses privados. Ainda que o Estado permita à iniciativa privada abrir escolas, ele não pode se omitir do controle e fiscalização dessas instituições.

Se o Estado não se encontra sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a se exercer no sentido social, esta se colocará necessariamente a serviço das crenças particulares e a grande alma da pátria se dividirá, resultando numa infinidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito. (Durkheim, [1922] 2010, pág. 46)

Na perspectiva durkheimiana o Estado republicano estaria a serviço da coletividade. Porém, é importante contrapor essa questão, lembrando que o Estado, ainda que republicano, nem sempre defende os interesses coletivos e, por vezes, funciona como representante dos interesses econômicos das classes dominantes, como já apontou Bourdieu (1998) no texto “A mão esquerda e a mão direita do Estado”, do livro *Contrafogos*. Ainda que regulamentadas pelo Estado, as escolas não necessariamente representariam os interesses da coletividade, não seriam espaços de total igualdade ou democracia, como apontaram posteriormente as teorias da reprodução social.

Embora as ideias durkheimianas tenham prevalecido nas análises sobre educação até a primeira metade do século XX, algumas mudanças no cenário educacional a partir dessa época desnudam certos limites das teorias desse autor.

Durkheim ([1922] 2010) negligenciou, por exemplo, o impacto que os fatores extra escolares, como as origens sociais dos alunos, teriam posteriormente sobre o seu aprendizado, uma questão central nas análises bourdieusianas. Outro limite importante da teoria durkheimiana é a não problematização do conflito, visto por ele de forma negativa e desagregadora. Se o ideal de educação para Durkheim preconizava uma escola para todos – e isso praticamente se tornou uma realidade em termos numéricos na grande maioria dos países ocidentais – faz-se então essencial pensar de que forma os conflitos poderão ser gerenciados, já que onde há pluralidade há, obviamente, conflitualidades.

Pensar uma escola para todos é também garantir pluralidade de valores e problematizar os currículos e suas perspectivas, que não são neutros apenas porque fiscalizados pelo Estado (Nery, 2009). Se os professores, através de sua autoridade, passariam os valores da sociedade para os alunos, caberia perguntar quais? A partir dos referenciais de quais grupos sociais?

Durkheim muitas vezes apresentou a sociedade como sendo harmônica e homogênea, como se os valores inculcados através da escola ou de outras instituições fossem os mesmos para todos e tivessem o mesmo peso, independentemente do lugar ocupado pelos indivíduos e/ou grupos na sociedade. Não deu muita importância às lutas travadas pela imposição daquilo que deve ou não ser considerado válido, certo, errado, etc. Essa é uma questão que nos remete diretamente aos problemas vivenciados atualmente na educação. Enquanto existe um discurso hegemônico que insiste em dizer que estamos vivendo uma crise de valores, no sentido de que os alunos, os jovens e suas famílias, não possuem valores, há setores mais críticos tentando mostrar que todos, indistintamente de cultura, classe social ou religião possuem valores (Araújo e Aquino, 2001). O que ocorre é que em tempos daquilo que Giddens (1991) chamou de *modernidade radicalizada*, há espaço na sociedade para uma gama muito maior de valores, por vezes contraditórios. Tais valores coexistem e apontam para a necessidade de uma reflexividade.

Essa escola postulada por Durkheim, capaz de promover uma adesão do alunado aos seus valores morais, que representariam os valores da sociedade mais ampla personificados nas figuras de autoridade dos professores, parece estar em franca derrocada.

Os valores cultivados de forma dominante na escola pública não são necessariamente os valores compartilhados pelos alunos dessa mesma escola e suas famílias. Não quer dizer que sejam melhores ou piores, mas diferentes. Que a escola enquanto instituição, representada hegemonicamente pelos professores, tenha valores distintos do alunado e sua famílias não é em si um problema. O problema se dá quando há uma tentativa de impor consenso destituindo as diferentes perspectivas (Araújo e Aquino, 2001). Quando não há espaço para uma real democracia e quando os discursos pedagógicos sobre inclusão e cidadania não adentram as práticas cotidianas da escola falar em universalização se torna bastante complexo.

A diretora de uma das escolas pesquisadas disse, em uma conversa sobre o andamento do trabalho de promoção do protagonismo juvenil com os alunos da escola, que acha que os conceitos de cidadania e participação são lindos, da sua escola para fora. Dentro da escola ela prefere que os alunos sejam obedientes e não questionadores. Falou em tom de brincadeira, gracejando, mas não se pode descartar o fato, pois sabemos que o *chiste* tem exatamente a função de dizer em tom de brincadeira o que de fato se pensa (Freud, [1905] 1988). Com isso, vemos que existe um grande problema no discurso sobre promoção da cidadania.

Um dos grandes problemas da educação na atualidade tem sido “remediar” ou minimizar a face excludente dos temas curriculares e das formas com que esses currículos são implementados, suas metodologias (Klein e Pátaro, s/d). Um exemplo disso é a crescente preocupação com os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, consumo) e com conteúdos que, até então, só representavam a visão dominante, como os conteúdos de história. Ainda é um tabu em muitas escolas trabalhar questões associadas à cultura afro-brasileira e africana, principalmente se tomarmos o viés religioso, altamente estigmatizado nos meios cristãos.

Uma das professoras participantes em um dos cursos realizados no centro de capacitação do Instituto Não Violência contou que havia sido demitida recentemente de uma escola privada porque havia trabalhado aspectos da cultura africana com os alunos, como umbanda, candomblé e capoeira. Alguns pais se revoltaram e ameaçaram tirar os filhos da escola caso a professora não fosse afastada, pois esses assuntos iam contra os princípios morais e religiosos que eles possuíam. A polêmica começou porque um dos alunos se interessou em lutar capoeira e pediu aos pais para matriculá-lo na academia.

Outra professora, colega de turma da anterior, relatou que também foi repreendida por ter afirmado que a atividade de prostituta é uma profissão das mais antigas durante uma aula sobre trabalho. A resposta foi dada a um grupo de alunos que havia argumentado que a prostituição é opção de quem não é afeito ao trabalho. Os pais alegaram que a professora estava banalizando a vergonha que é a prostituição e a falta de valores relacionados à “tal profissão”. Se um dos temas transversais é trabalho, talvez não seja surpreendente que esse assunto entre em pauta, trazido inclusive, pelos alunos, como aconteceu no relato em questão. A regulamentação da prostituição é tema de debates. Em 2012, o deputado federal

Jean Wyllys, propôs a aprovação da lei Gabriela Leite, cujo artigo 1º diz que “considera-se profissional do sexo toda pessoa maior de dezoito anos e absolutamente capaz que voluntariamente presta serviços sexuais mediante remuneração”. O que deveria fazer a professora? Não tocar no assunto ou ignorar a questão se ela viesse à baila? Isso não iria de encontro com a função da escola, de desenvolver um cidadão crítico e questionador da realidade, que saiba viver em uma sociedade democrática? Assim preconizam todos os projetos políticos pedagógicos. Vejamos o exemplo de um trecho de um Projeto Político Pedagógico de uma das escolas pesquisada:

Definimos a postura de nossa escola como a de trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Na dimensão pedagógica, reside a intencionalidade da nossa escola, que é a de formar cidadãos participativos, responsáveis, comprometidos, críticos e criativos. (pág, 28)

Em uma escola para todos, equacionar os valores vigentes no seu interior e os valores a serem apresentados como bons e certos é um grande desafio, pois há uma extensa pluralidade de visões de mundo. Ainda nem temos clareza daquilo que deve ser do âmbito da esfera pública e do âmbito da esfera privada. As discussões sobre homossexualidade têm mostrado isso. As pessoas querem discutir políticas públicas para questões privadas, como é o caso da recente e polêmica “cura gay”.

Uma colega de trabalho, psicóloga em uma escola infantil de elite em Curitiba, relatou uma situação delicada. Várias mães de aluno queriam que uma criança de seis anos deixasse a escola porque ser filha de um casal homossexual. O grupo estava assustado porque uma aluna teria dito à mãe que gostaria de namorar a coleguinha filha das mães lésbicas. Nem é necessário dizer que, aos seis anos, a afirmação não tem os mesmos significados que para um adulto e, mesmo que tivesse, seria complicado expulsar uma criança da escola porque suas mães são um casal homoafetivo. No caso dessa escola, ficou firmemente mantida a posição de que a criança permaneceria na escola e que era completamente ilegal e imoral expulsar uma aluna por causa da relação homoafetiva das mães.

Boa parte das escolas não sabe ainda como lidar com situações nas quais as famílias não têm o formato daquele idealizado pelas propagandas de margarina, preconizado pelo padrão burguês: casais brancos e heterossexuais, cristãos, com

filhos consanguíneos. Muitas escolas já comemoram o dia da família ao invés de Dia dos Pais e Dia das Mães. Mas vários professores sentem as situações em que o formato da família não é convencional como um grande desconforto, já que terão que lidar com os questionamentos e com as ausências das famílias sem pais ou sem mães; com dois pais ou duas mães e até mesmo de crianças criadas em casas lares ou por avós.

Em recentes palestras realizadas nas escolas pesquisadas e no centro de capacitação do INV sobre as questões de gênero na escola, ficou patente que o desconforto dos professores quando o tema é homossexualidade é enorme, pois há ainda um grande preconceito. A maioria dos educadores vê a homossexualidade como um desvio, algo errado, que não é normal, e não estamos falando aqui do ponto de vista quantitativo, mas da carga de valores pejorativos associados a essa orientação sexual.

Tais situações só ilustram as enormes dificuldades das escolas em lidar, de fato, com a pluralidade e diversidade. Pensar a inclusão de uma forma efetiva tem sido um desafio para gestores e professores. No momento histórico em que Durkheim estava pensando a educação, certamente, não se podia prever que a luta por educação para todos poderia trazer efeitos que não seriam apenas positivos, mas que demandariam uma complexidade muito maior no planejamento das ações educativas das políticas públicas.

Em uma época em que os problemas enfrentados atualmente na educação não existiam, as ideias durkheimianas vigoravam com muita força, pois a escola era um local muito mais homogêneo, pelo menos no verniz²⁹. Tais ideias estavam impregnadas dos ideais republicanos propagados desde a Revolução Francesa e fortalecidos pelo enraizamento da III República. A escola do fim do XIX e início do XX, laica e gratuita, viria desempenhar um papel importantíssimo na edificação da sociedade republicana, não só francesa, mas em vários outros países do mundo (Barrère e Sembel, 2006). Essa perspectiva otimista dos efeitos de uma educação pública, inclusiva, universal começa a dar sinais de fracasso por volta dos anos 50 e 60 na França (Bourdieu e Passeron, 2009). No Brasil, universalizar a educação foi

29. É evidente que em outros momentos históricos nem todos os alunos e famílias cabiam realmente nesse modelo cristão, monogâmico e hetero-orientado, tão propagado a partir do século XVIII, mas também não havia nessa sociedade muitos espaços para sair do convencional. As idiosincrasias eram escondidas, sufocadas.

uma preocupação nos anos 70 e 80 e o modelo já dava mostras de inúmeros problemas na década de 90 (Souza Patto, 1992). Não que antes deste período a escola fosse livre de problemas políticos e sociais, mas algumas questões se tornaram extremamente evidentes após sua progressiva universalização, como vimos anteriormente nos exemplos encontrados no campo.

2.1. UNIVERSALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO: ALGUNS PARADOXOS

É importante compreender que, se por um lado, muito mais crianças e jovens estão na escola, por outro, essa ampliação não significou necessariamente uma melhoria das condições de vida de todos os que a frequentam ou uma nivelção das oportunidades, como pensava Durkheim ([1922] 2010).

As razões disso são abordadas nas teorias sociológicas que percebem a escola como uma instituição que, ao invés de promover a transformação social, é muitas vezes um local de manutenção das desigualdades. As teorias que apontam o caráter reprodutor e conservador da educação ganham força principalmente a partir dos anos 70 quando os efeitos até então ocultos da universalização da educação começam a ficar evidentes. Os principais representantes dessas teorias são Louis Althusser, Bourdieu, Passeron e Champagne.

De acordo com Bourdieu e Champagne (2009), no caso da França, para cumprir as metas universalizantes da educação, as escolas se multiplicaram rapidamente nos subúrbios cada vez mais pobres, para acolher cada vez mais alunos, que estão cada vez menos preparados culturalmente para essa escola elitista. Paradoxalmente, mais alunos estão na escola, permanecem mais tempo nela, o período letivo é cada vez maior, no entanto, esses alunos aprendem cada vez menos e os índices de aproveitamento geral dos conteúdos – embora os índices de analfabetismo tenham diminuído radicalmente - envergonham as autoridades e os educadores, que se sentem completamente perdidos.

O mesmo acontece no Brasil. O número de alunos na escola cresceu enormemente nas últimas décadas. De acordo com Goldemberg (1993), em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola. Em 1990, esse índice havia atingido 88%. Como consequência desse esforço, a porcentagem de analfabetos na população de mais de 15 anos caiu de 50,6% para 18,4% no mesmo período.

Em 2012, os dados do MEC apontam que tivemos aproximadamente 92% de crianças e jovens com acesso à Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio). Em 2011, a taxa de analfabetos no país foi 7,9% da população. Mas, esses números surpreendentes não refletem uma educação de qualidade. De acordo com o “Anuário Brasileiro de Educação Básica” de 2013, referente aos anos de 2011 e 2012, as taxas de reprovação são altas no país. As estatísticas registram uma taxa média de reprovação de quase 10% no Ensino Fundamental e de 13% no Ensino Médio. No 2º ano do Ensino Fundamental, cerca de 7% das crianças de apenas sete anos de idade são reprovadas. Com isso, a reprovação é hoje um dos principais problemas da Educação brasileira com reflexos negativos evidentes, principalmente na mudança do Fundamental 1 para o 2. Os números mostram que, enquanto no 5º ano a taxa de reprovação é de 7,80%, no 6º ano é de 15,20%. As taxas de evasão no Ensino Fundamental chegam a mais de 4% no segundo ciclo. No Ensino Médio temos 13,10% de reprovação e 9,50% de evasão. Há também uma distorção de 23% entre a idade e a série dos alunos no Ensino Fundamental. No Ensino Médio essa taxa é de 33%.

Dessa forma, podemos verificar que estar na escola não significa, em muitos casos, receber a “nota promissória” que as políticas educacionais dizem assegurar: oportunidades, ascensão profissional para as classes populares. Como isso acontece?

A teoria da reprodução desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2009) revoluciona a forma de pensar a instituição escolar, porque os autores redirecionam os holofotes ao afirmarem que, ao invés de promover mudanças no sentido de diminuir as desigualdades sociais, a escola, através de uma série de procedimentos legitimadores e legitimados, trata, muito mais frequentemente, de manter o estado das coisas.

Tais autores desagradam muitos ao desvelarem que o fracasso escolar e, posteriormente, o fracasso na disputa das oportunidades no mundo do trabalho, não seria falta de mérito de certos indivíduos, mas sim gerados pelas próprias condições sociais as quais esses indivíduos estavam submetidos. Bourdieu e Passeron (2009) demonstram que a escola, longe de ser objetiva, está permeada de relações e oportunidades desiguais em função da classe social da qual os alunos são oriundos.

A escola - que para muitos deveria funcionar como uma espécie de trampolim social - seria na verdade uma instituição que tão somente confirmaria as

origens sociais dos seus alunos. O sistema educacional, através de seus agentes, exerceria uma violência simbólica³⁰ e, ao ignorar as formas pelas quais isso acontece, contribui para legitimá-la socialmente. (Bourdieu e Passeron, 2009).

Assim, os educadores, detentores da autoridade conferida a eles pela instituição, posição social e pela tradição, colaborariam, sem se dar conta, para a manutenção e reprodução da ordem social, confirmando o sucesso das elites e o fracasso das classes populares no mundo intelectual. De acordo com os autores, a engenharia de tal sistema é perfeita na medida em que a escola declara uma objetividade e universalidade e então justifica seus efeitos indesejados atribuindo aos seus alunos e suas famílias a incapacidade de alcançar os resultados esperados por um sistema que é sentido por seus agentes como justo, objetivo, libertador, imparcial, democrático e meritocrático. Um poder simbólico³¹ seria encarregado de ocultar/invisibilizar os mecanismos que dificultam ou até inviabilizam o sucesso acadêmico dos alunos das classes populares (Gonçalves, 2008).

Com essa pesquisa, Bourdieu e Passeron (2009) demonstram que as desigualdades dadas na entrada do sistema educacional, mesmo havendo possibilidade de todos entrarem, acabam por determinar toda a trajetória dos alunos, seu sucesso e seu fracasso, seja durante a carreira escolar, seja posteriormente na disputa pelas vagas no mercado de trabalho.

30. Bourdieu (2005), ao propor o conceito de violência simbólica, chama atenção justamente para aquela violência que não reside no alunado e sim nos sistemas simbólicos presentes nas práticas educativas veiculadas pela escola. Embora possamos encontrar nuances do seu significado em outros autores, como Marx com as noções de ideologia e dominação, Weber com sua expressão “a domesticação dos dominados” e ainda em Durkheim, quando ele fala de fato social e coerção, é em Bourdieu que a noção de violência simbólica se consolida. Bourdieu (2005) preocupou-se com essa violência invisível, que é sofrida através de sistemas simbólicos como a educação, a arte, a religião, a língua, a ciência, etc. Para ele, esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os indivíduos, ou seja, constitutivo. Mas só podem exercer esse poder porque estão socialmente estruturados. Esse poder que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos é denominado de poder simbólico. São estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado. Essa noção de mundo é reproduzida indeterminadamente através de um processo de inculcar nos indivíduos ideologias, valores, moral. Tal processo é o que Bourdieu chama de violência simbólica.

31. O poder simbólico apresenta-se nos sistemas simbólicos que se expressam em estruturas estruturadas e estruturantes tais quais a religião, a arte, a língua. É um poder invisível capaz de gerar consenso (Bourdieu, 2005).

Não se trata evidentemente de dizer que os anos passados nos bancos escolares não servem para melhorar as oportunidades dos indivíduos. Muitos tiveram na educação uma grande oportunidade de ascensão social. É importante lembrar que o próprio Bourdieu passa parte de sua trajetória acadêmica posterior explicando e evidenciando que não considerava a reprodução das desigualdades sociais através da escola inevitável, ele mesmo é um exemplo disso. Pierre Bourdieu tem origens bastante modestas, é de família camponesa, nasceu em um povoado chamado Béarn, localizado em uma zona rural francesa. Desde os seus primeiros anos de estudos, o autor conviveu com camponeses, operários e comerciantes. Logo após, ele foi para uma cidade vizinha onde fez o ensino médio e se destacou nos estudos, onde em seguida ganhou uma bolsa para o Liceu Louis-le-Grand de Paris, local de destaque para o qual eram selecionados alguns dos melhores estudantes do país. Bourdieu logo ingressou na École Normale Supérieure onde começou a cursar filosofia. Eu, bem como boa parte dos meus amigos, que vieram de famílias populares, tivemos uma clara ascensão via educação. Mas é preciso evidenciar que, no momento em que se universaliza a educação, cria-se uma reserva de mercado que frequentemente fará permanecer distantes das boas oportunidades aqueles que já estão.

Além do problema da reprodução das desigualdades, a universalização da educação também acabou por promover uma intensa precarização em todos os níveis: na qualidade e infraestrutura das escolas, na formação dos professores e na qualidade dos cursos e licenciaturas, nos baixíssimos salários, no desprestígio da profissão de educador. Tal questão atinge toda a educação, seja ela pública ou privada, mas sem dúvida, os seus efeitos adversos são sentidos de forma mais intensa nas escolas públicas. É nessas escolas que se evidenciam as mazelas do sistema educacional, da culpabilização dos alunos e das famílias pelos problemas enfrentados, da falta de espaços coletivos para discutir as questões e os rumos que os profissionais devem tomar. Falta também uma rede de profissionais, como psicólogos, que está atuando nas escolas privadas, e onde os pedagogos precisam se desdobrar para preencher outras funções, o que compromete o foco nas prioridades. Vamos compreender mais profundamente as questões associadas à precarização no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

A DEMISSÃO DO ESTADO E A DESERÇÃO DOCENTE: A FACE PRECARIZADA DA ESCOLA PÚBLICA

“Contata-se claramente que a precariedade está hoje em toda parte. [...] A esses efeitos da precariedade sobre aqueles por ela afetados diretamente se acrescentam os efeitos sobre todos os outros que, aparentemente, ela poupa.”
(Bourdieu, 1998, pág. 120)

Para iniciar essa discussão, é importante dizer que, embora haja, de modo geral, uma precarização do mundo do trabalho, apontada por autores como Sennett (2010), Antunes (2000) e Bourdieu (1998 e 2012), a educação tem sido um dos *loci* onde o trabalho mais se precarizou nas últimas décadas no Brasil, como já dissemos, em função da democratização do acesso e das escolhas políticas que acompanharam essa democratização. Tais políticas são geradas no interior de um Estado que muitas vezes se desonera de suas responsabilidades frente a Educação.

É necessário destacar que existe uma dificuldade em encontrar uma definição comum e rigorosa do que significa *trabalho precarizado*, pois o termo está relacionado a uma série de situações mais ou menos comuns em vários países do mundo, sejam eles capitalistas ou socialistas.

Sá³² (2012) associa a precarização do trabalho a quatro características: insegurança no emprego; perda de garantias sociais; salários baixos e descontinuidade nos tempos de trabalho. De acordo com a autora:

Associamos, assim, o trabalho precário à instabilidade (impossibilidade de programar o futuro – situação dos jovens que ficam até mais tarde em casa dos pais); à incapacidade econômica (impossibilidade de fazer face aos “riscos sociais” e de assegurar as despesas econômicas do cotidiano – o surgimento dos “novos pobres”); e à alteração dos ritmos de vida (alteração nos horários de trabalho e da relação entre trabalho/desemprego) (Sá, 2012, pág. 2).

32. Essa autora será adotada porque as definições propostas por ela estão claramente colocadas no artigo “*Precariedade e trabalho precário: consequências sociais da precarização laboral*” e também porque as posições adotadas são compatíveis com as de outros autores que julgo relevantes nas discussões sobre o tema, como Sennett (2010), Bourdieu (1998 e 2012), Castel (2003 e 2005) e Bauman (2003).

A autora faz referência ao quadro europeu frente ao declínio dos Estados de bem-estar social, mas algumas questões, como o não surgimento de “novos pobres” e nem um aumento da taxa de desemprego nas últimas décadas, podem ser transportadas para o Brasil. Porém, a onda otimista ainda não se reverteu em segurança nem em previdência. No caso da educação, menos ainda, já que é crescente o número de professores contratados temporariamente nas escolas públicas.

Embora muitos autores façam associações importantes entre a precarização do trabalho e o capitalismo, seria um erro atribuir a precarização do trabalho apenas a esse modelo. Países como Suécia, Finlândia, Suíça e Dinamarca são capitalistas, mas não há registros de trabalho precarizado. Na Dinamarca, por exemplo, embora os empregos sejam muito flexíveis, os indivíduos estão protegidos por um excelente sistema de proteção social (Sá, 2012). Enquanto Cuba, que vive sob um modelo ainda socialista, passa por uma intensa precarização em vários níveis sociais.

Dessa forma, tanto com relação às causas, quanto com relação às características do trabalho precarizado, é ambicioso e complexo reunir as inúmeras discussões ao redor do tema e também não seria o foco da discussão que pretendo realizar. Gostaria de tomar a questão da precarização do trabalho, primeiramente, não de qualquer trabalho, mas do trabalho docente, que evidentemente tem suas características próprias (Zaragoza, 1999).

Em segundo lugar, e sendo ainda mais específica, o viés que pretendo adotar é a face do trabalho docente precarizado na sua relação com a questão da *demissão do Estado* e com o que chamarei de *deserção docente*. Proponho-me a fazer uma análise macroestrutural de alguns aspectos da precarização do trabalho docente e mais especificamente daqueles aspectos relativos aos efeitos de uma escola precarizada dentro de um Estado que se desonera de suas funções, não tomando as políticas educacionais como uma das prioridades no interior de uma nação democrática.

E por fim, gostaria de estender a discussão, ainda que de forma menos aprofundada, ao problematizar os efeitos dessa precarização, não apenas sobre os educadores, mas sobre todos aqueles que compõem a comunidade escolar, inclusive as famílias dos alunos, tema que abordaremos nos capítulos posteriores.

Outra coisa que é importante pensar é que nem todos os profissionais da educação estão submetidos ao mesmo nível de precarização. Os professores

universitários das grandes universidades, por exemplo, não estão sob as mesmas condições de trabalho que um professor de uma escola pública de periferia. No caso dessa tese, o objetivo está em discutir principalmente as condições de trabalho que assolam a escola pública.

3.1. A DEMISSÃO DO ESTADO: PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Podemos dizer que a precarização da educação se caracterizaria principalmente pela formação deficitária promovida pelos cursos de licenciatura, pelas condições de trabalho dos professores (por exemplo, carga horária de trabalho muito alta, tempo excessivo em sala de aula, pouco tempo para preparação de suas atividades, escolas sem estrutura física adequada ao trabalho docente e ao aprendizado, etc) e pelas condições humanas e materiais de sustentação do atendimento escolar (falta de profissionais, falta de espaço para atender o contingente de alunos) (Sampaio e Marin, 2004).

Há ainda a questão salarial, que não provê grandes recompensas pelo dia-a-dia estafante que um educador tem. Só para termos um exemplo, na década de 60, havia 248 mil professores no Brasil. Já em 1994, esse número estava em 1.377.665 (Sampaio e Marin, 2004). Em 2010 o Brasil já contava com dois milhões de professores somente na educação básica, dados do site “Todos pela Educação”³³. O crescimento brutal e constante assinalado acima, só foi possível em razão de alguns fatores, um deles foi a desvalorização salarial.

Para que os professores consigam viver razoavelmente, a imensa maioria precisa trabalhar ao menos 40 horas, muitos trabalham até 60 horas semanais³⁴. A média salarial dos professores varia dependendo do estado e dos crescimentos ao longo da carreira. Mas fica em torno de R\$ 2000,00 em início de carreira para trabalhar 40 horas. Esses são dados de 2013 do Instituto Metas. No Rio Grande do Norte, por exemplo, o salário do professor é R\$ 1.387,00 para 40 horas. No Paraná,

33: Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/10883/brasil-tem-quase-2-milhoes-de-docentes-na-educacao-basica>> acessado em 25.07.2013.

34. Alguém poderia questionar dizendo que bem, todos trabalham 40 horas hoje em dia. Mas é importante frisar que trabalhar com crianças e adolescentes em salas superlotadas e com total falta de infraestrutura é uma condição impar, que deveria ser evitada para a própria saúde do profissional.

um professor especialista em início de carreira recebe R\$1.148,25 para trabalhar 20h, se ele tiver apenas a licenciatura plena, receberá R\$ 918, 61 para 20h.

Para ilustrar lugares onde a precarização é ainda maior em termos salariais, em junho desse ano (2013) em Juazeiro do Norte, no Ceará houve um corte de 40% no salário dos professores e um aumento na carga horária. De acordo com o Sindicato dos Servidores Municipais de Juazeiro do Norte (SSM), dois mil professores terão os salários reduzidos em até R\$ 650,00. A Prefeitura de Juazeiro do Norte justificou o corte no salário dos professores pela necessidade do município de se enquadrar na Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita os gastos da administração. O projeto foi uma iniciativa do prefeito Raimundo Macedo (PMDB) (Blog da Revista Fórum³⁵).

Há também o grande número de professores que são contratados temporariamente e que ao final de cada ano letivo torcem para serem recontratados no período seguinte. Algumas dessas questões também foram encontradas por Sallas et al (1999) na pesquisa sobre os jovens de Curitiba. Os autores apontam que professores mais antigos lamentavam a queda do salário e o brutal desprestígio da categoria.

Para Lino (2012, pág. 5),

As condições de trabalho de muitos professores da rede pública de ensino têm se mostrado como verdadeiros desafios, em que professores devem enfrentar, rotineiramente, dificuldades de ministrar aulas em razão de ausência de recursos financeiros suficientes, péssimas infra-estruturas escolares, carga horária de aulas em excesso, falta de estímulo.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são tão recentes no país, mas constantes e crescentes. Para os autores é notadamente a partir dos anos 70 do século XX que se acentua o agravamento das condições econômicas no país e a deterioração do sistema público de ensino concomitantemente à sua expressiva expansão, repercutindo em efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos. Tal posição também é encontrada em Zaragoza (1999):

35. Disponível em <http://revistaforum.com.br/blog/2013/06/professores-de-juazeiro-do-norte-no-ceara-terao-corte-de-40-nos-salarios>. (Acessado em 12.06.2013).

Independentemente das tensões geradas no contexto social na qual se exerce a docência, encontramos outra série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando a efetividade da ação do professor e constituindo-se em elementos que acabam contribuindo para o mal-estar docente a médio e longo prazo. Em geral, o sistema educativo em seu conjunto sofreu as consequências da crise econômica de 1973 que se traduziu em cortes orçamentários de diversos tipos sobre as quantias destinadas à melhoria qualitativa do sistema de ensino. (...) deveria ser considerada também a perda de poder aquisitivo do dinheiro e o aumento quantitativo de vagas escolares, mantido em nosso país e no qual foi parar boa parte do aumento de recursos. (ZARAGOZA, 1999, pág. 47 e 48).

Sobre a expansão do sistema de ensino, há o fato de que aumentamos bastante o número de vagas nas escolas, mas não aumentamos o número de escolas. Dessa forma, economizamos em infraestrutura e em contratação de profissionais da educação, mas em contrapartida, oneramos intensamente esses profissionais que precisam lidar com o crescente contingente escolar.

Para considerar a comparação de pouco mais de uma década, em 1998 o Brasil contava com 196.479 escolas de ensino fundamental, correspondentes na ocasião³⁶ aos oito anos de escolaridade obrigatória. Essas escolas estavam distribuídas entre as quatro redes de ensino existentes: a federal, a estadual, a municipal e a particular (Parente e Lück, 1999). Em 2011, o número de escolas era de 197.500, considerando as públicas e as privadas. Porém, esse número abrange, além da educação infantil, (crianças de quatro meses a cinco anos), a fundamental (crianças e adolescentes de seis a 14 anos) e o ensino médio (a partir dos 15 anos) (dados do caderno “Por Dentro do Brasil – Educação”, 2011). Se pensarmos que em 1998 havia esse número de escolas e, em 2011, apenas 1000 escolas a mais, incluindo todas as etapas de escolarização básica, isso significa que em 12 anos praticamente não houve a criação de novas escolas no país, que se diga, tem proporções continentais.

Entretanto, em 1998 havia no Brasil, de acordo com os dados do IBGE, 158,2 milhões de habitantes. Já em 2011, o número de habitantes saltou para 194 milhões. Enquanto a população aumentou aproximadamente em 36 milhões, o número de escolas praticamente permaneceu o mesmo. Se pegarmos os dados da Educação Infantil, em 1995, por exemplo, apenas 48% das crianças com idade para essa etapa estavam na escola. Em 2011, esse número aumentou para quase 82% e

36 Em 2006, a educação básica vai de 8 para 9 anos.

há uma demanda de 1,8 milhões de vagas não atendidas no país. No caso do Ensino Fundamental, em 1995 havia 86% de alunos matriculados nessa etapa. Em 2011 esse número sobe para 94%. Já no Ensino Médio, em 1995, 23,5% dos alunos com mais 14 anos estavam matriculados. Em 2011 esse número chega a 52,25%. Porém, é importante frisar que 1,6% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda estão fora da escola (Anuário Brasileiro de Educação Básica 2013). O que esse quadro tem gerado?

Um dos primeiros efeitos foi a inflação do número de alunos por sala. Se, em décadas anteriores, o número de alunos ficava entre 25 e 30 por sala, atualmente esse número tem saltado para 40, às vezes 50. Em um CEI (Centro de Educação Integral), escola de ensino fundamental 1 da rede municipal de Curitiba, localizada na região oeste da cidade, na qual o Instituto Não Violência realizou vários trabalhos, há apenas um 5º ano e há quase 50 alunos matriculados na turma. De acordo com a diretora da escola, esse número é decorrente da falta de salas na escola para criar outras turmas da série. Não é difícil de compreender o que significa para um professor passar o dia todo na escola com crianças de 6 a 11 anos em salas com mais 40 alunos. Depois de oito horas com tantas crianças mal acomodadas em um espaço reduzido e inadequado, o resultado é uma grande estafa física e mental.

Em outra escola estadual atendida, na região leste, as salas também estão super lotadas, principalmente no ensino médio, cujo número de turmas diminuiu drasticamente se comparado com as séries iniciais do ensino fundamental 2. Enquanto há cinco turmas de 5º ano, há uma turma de 3º ano do ensino médio. Essas turmas também costumam ter mais de 40 alunos em espaços que caberiam no máximo 30 confortavelmente. Até porque a imensa maioria das escolas brasileiras foi construída em décadas em que a população escolar era bem menor.

Assim, temos escolas que não suportam numericamente a clientela que atendem e cuja manutenção é precária. São prédios antigos, muitas vezes com pintura descascada, sem trincos nas portas, vasos sanitários sem tampas, janelas sem vidros, com instalações bastante inadequadas, inclusive para o clima das cidades. São escolas que sofrem com o frio sem sistema de aquecimento no inverno. No caso de Curitiba não se trata de luxo, mas de necessidade. Na tentativa de manter as salas mais aquecidas todas as janelas são fechadas, o que acabou acarretando em surtos da gripe H1N1 nos anos de 2009 e 2010.

No verão, as salas ficam extremamente quentes, sem ar condicionado e com ventiladores da década de 60/70, empoeirados e barulhentos que abafam a voz do professor. O profissional é obrigado a gritar durante as aulas, o que pode levar, entre outros problemas, a danos nas cordas vocais e outras doenças associadas à fala. Essa situação é ainda pior em outros estados e municípios do Brasil.

Em um trabalho *freelance* de capacitação de professores que venho realizando para uma editora de Curitiba tenho tido a oportunidade de percorrer vários estados brasileiros conhecendo escolas, nas quais ministro cursos voltados para metodologia nas áreas de Ciências Humanas. Nos meses de dezembro a março, dar aulas nas escolas de estados como Bahia, Mato Grosso, Goiás e outros das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste é missão praticamente impossível. Nas salas de aula não há sequer uma brisa para promover o mínimo de bem-estar. Os ventiladores, quando existem, não vencem o calor de 40 graus. Os professores e alunos ficam absolutamente prostrados, sem vontade de ensinar nem de aprender, fato que, segundo os professores com quem tive contato, demanda um esforço supremo dos educadores para tornar as aulas minimamente suportáveis. Em uma ocasião, quando ministrava um curso no interior do Mato Grosso no mês de setembro, a temperatura chegou a quase 50 graus e foi preciso interromper porque passei muito mal. Certamente que existe o fator de estar ou não acostumado com esse calor, mas os próprios moradores também reclamavam e tentavam se refrescar abanando leques.

A arquitetura das escolas públicas de modo geral é algo notável na promoção da ineficácia em atingir os objetivos educacionais. Muitas vezes, as salas de aula são construídas ao redor do pátio no qual ocorrem as aulas de Educação Física. A concorrência dos gritos dos alunos da Educação Física com o dos professores das outras disciplinas, cujas salas estão em volta do pátio, é algo enlouquecedor. Ficar em uma escola o dia todo pode promover dores de cabeça e alto nível de irritabilidade aos educadores. Percebo claramente o imenso cansaço e o declínio da paciência quando, através dos trabalhos realizados pelo Instituto Não Violência (INV), passamos o dia todo em escolas trabalhando em projetos com os alunos.

No Centro de Educação Integral (CEI), uma escola municipal de um bairro da região oeste, citado acima, o INV desenvolve um projeto chamado Fábrica da Paz. O trabalho é realizado com cinco turmas de alunos entre oito e 11 anos, duas

turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e uma turma de 5º ano, de forma que ficamos o dia todo na escola, das 8h30 às 17h, uma vez por semana. No fim do dia a sensação é de ter passado um rolo compressor sobre os profissionais, eu inclusive. As razões são várias: primeiramente, o trabalho com crianças exige alto grau de dinamismo, firmeza e atenção. Manter 40 crianças ao mesmo tempo prestando atenção em algo por mais de cinco minutos é um grande desafio. Os professores precisam manter a sala sob controle ao mesmo tempo em que têm de estimular os alunos a fazer trabalhos em grupo, trocar ideias, trocar materiais e aprender a resolver conflitos de forma pacífica, separando brigas, ensinando a conversar, a negociar, a respeitar um ao outro, etc.

Também precisam ensinar limites, ao mesmo tempo em que estimulam os alunos a serem autônomos e independentes. A linha de equilíbrio entre todas essas funções é sempre muito tênue. Havendo todas essas dificuldades, muito próprias do trabalho com crianças, era de se esperar que as condições de trabalho fossem ótimas para garantir a saúde física e mental dos professores e um bom nível de aprendizado para os alunos. Mas não é assim que as coisas acontecem. No caso das escolas municipais de educação integral, o desafio é ainda maior, principalmente para os chamados professores de contraturno.

Tais escolas possuem um prédio anexo às salas de aula do ensino regular onde acontecem todas as atividades de contraturno. O prédio não é composto de salas, mas de andares de concreto que, muitas vezes, misturam várias turmas juntas em atividades diferentes. Na maioria dos CEIs de Curitiba a solução encontrada pelas escolas foi construir algumas divisórias. No caso dessa escola, as divisórias funcionam de modo a compor quatro salas diferentes no que se chamam de piso ou anexo. As divisórias são feitas de eucatex, material que oferece baixíssimo isolamento acústico. Ministrando aula em uma sala dessas dá a sensação de estar lecionando também nas outras salas porque é possível ouvir as vozes dos outros alunos e professores o tempo todo. Silêncio, ainda que por um único minuto, é algo impossível para os professores do contraturno nessas escolas.

É importante apontar que a arquitetura representa muito mais que simples organizações materiais, as construções carregam significados intrínsecos, valores simbólicos, tendências essenciais da mente humana e sintomas culturais (Panofsky, 2001). Para Bourdieu (2002), o espaço geográfico e o espaço social, bem como a organização de um lugar articulam não só uma necessidade técnica, mas também

uma necessidade simbólica. Em um outro trabalho talvez coubesse um estudo mais aprofundado sobre que necessidades simbólicas e que sintomas culturais os prédios escolares articulam. Por hora, já é satisfatório apontar que tais espaços, longe de promover o aprendizado, promovem mal estar e inadequação para o propósito escolar explícito.

Outra questão importante quando falamos da precarização da educação é a feminização do trabalho docente. Deixar este aspecto de fora seria uma perda, ainda mais porque estamos falando sobre a precarização da educação, uma área notoriamente reconhecida por ser um nicho feminino, principalmente na educação básica. Dessa forma, o objetivo aqui não é abrir mais uma frente de análise ou fazer uma profunda discussão a partir da perspectiva de gênero, mas tão somente contemplar nas análises que já estamos realizando, esse ponto, que não é irrelevante.

3.1.1. A Feminização da Docência na Educação Básica: uma face importante da precarização do trabalho docente.

Vários estudos³⁷ apontam que há uma clara relação entre a precarização do magistério e a feminização da carreira docente. A entrada da mulher no magistério se dá principalmente a partir do fim do século XIX, quando as representações sobre a criança remetem à necessidade de cuidados e afeto. A escola seria um campo possível de trabalho, principalmente para as mulheres instruídas, com um local protegido que propiciava um tipo de trabalho respeitável e sem riscos à moralidade feminina, pois se tratava de lidar com crianças. A imagem feminina também remetia à capacidade de “maternagem”, o que seria uma característica bem-vinda a essa escola moderna. Sobre isso Almeida (2011) diz:

Nos anos iniciais do século XX, a possibilidade de se profissionalizarem no magistério primário significou um meio das mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia. Como o cuidado com crianças não fugia da maternidade e da domesticidade, as mulheres, como professoras, poderiam continuar desempenhando sua missão, nos moldes propostos pela sociedade. (Almeida, 2011, pág. 147)

37. Cf. Costa (2012), Caetano e Neves (2009) e Chamon (2005), para citar alguns.

Dessa forma, as mulheres, desde o fim do século XIX, vêm sendo consideradas as mais adequadas para o exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais e na educação fundamental (Tanuri, 2000).

Em uma entrevista dada em 2011 ao site UOL Educação, a socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC de Minas Gerais, também aponta que as mulheres estão em maior proporção nos anos iniciais da educação de uma criança. Conforme as etapas de ensino vão avançando, mais homens passam a lecionar. Vê-se um aumento gradativo dos homens a partir do ensino fundamental 2 e eles são maioria no ensino técnico (Site do UOL educação³⁸). Os homens também são maioria no trabalho com disciplinas consideradas mais difíceis e de mais *status* no mundo científico, como a Matemática, a Física e a Química (Costa, 2012)

Em 1990 havia 1,5 milhão de homens e 3,6 milhões de mulheres em exercício no magistério no Brasil; em 1997, esse total evoluiu para 1,8 milhão de homens e 4,2 milhões de mulheres, segundo os dados apresentados pelo Siniscalco (2003). Verifica-se o crescimento de ambos os segmentos, porém o crescimento do público feminino é proporcionalmente maior que o do masculino.

Nos dados de 2010 as mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional, elas são maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existiam quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão eram do sexo feminino.

Vejamos na tabela abaixo (levantamento de 2010 encontrado no site Tudo pela Educação³⁹), como se dividem os profissionais da Educação por etapa de ensino:

DIVISÃO DOS PROFISSIONAIS POR SEXO E POR ETAPA

	Homens no magistério		Mulheres no magistério	
Educação Básica	365.395	18,5%	1.612.583	81,5%
Educação Infantil	11.284	3,0%	358.414	97,0%
Creches	2.682	2,1%	124.975	97,9%

38: Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/para-sociologa-professoras-enfrentam-baixo-reconhecimento-da-sociedade.htm>. Acessado em 02.05.2013.

39: Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acessado em 15.05.2013

Pré-escola	10.054	3,9%	248.171	96,1%
Ensino Fundamental	245.245	17,8%	1.132.238	82,2%
Anos iniciais do EF	66.416	9,2%	655.097	90,8%
Anos finais do EF	207.942	26,5%	575.252	73,5%
Ensino Médio	165.784	35,9%	295.758	64,1%
Educação Profissional	31.930	54,2%	26.968	45,8%
Educação Especial	2.444	7,3%	31.150	92,7%
Educação de Jovens e Adultos	74.910	28,6%	186.605	71,4%

Tabela retirada do site "Todos pela Educação" 15.05.2013

Para a socióloga Magda de Almeida Neves (2011), esses dados podem ser explicados historicamente. Os predicados de uma professora de crianças são comumente associados aos de uma mãe e para possuí-los não seria necessário qualificação profissional. Essa questão também é apontada por Caetano e Neves (2009). Segundo os autores, os discursos científicos afirmavam que as mulheres deveriam ocupar o lugar dos homens no magistério como uma extensão do papel de mãe, por seu altruísmo e superioridade moral e espiritual; instruindo as crianças com valores sociais e morais corretos. Nesse momento de crescente centralidade da criança na sociedade, como já vimos, era desejável que as professoras levassem para a sala de aula aspectos da vida no lar, do trabalho doméstico e da maternagem, com isso passaram a ser vistas como segunda mãe ou tia.

Com a argumentação de que a profissão de educadora seria uma espécie de extensão do papel de mãe, as mulheres professoras passam a representar um ideal de trabalho filantrópico. A remuneração seria algo menos importante do que ocupação em si, tão digna de uma mulher. As mulheres poderiam realizar no magistério sua verdadeira vocação: a maternagem! Há também a questão, principalmente nas classes médias, de que muitas mulheres eram sustentadas pelos seus maridos, o que era usado como justificativa socialmente aceita que o trabalho delas não necessitava de boas remunerações, pois não se destinava ao sustento da família, mas para a aquisição de supérfluos. Já os homens, justamente pelos mesmos motivos, foram aos poucos abandonando a profissão (Chamon, 2005).

A partir dos anos 60, no bojo das lutas feministas, as mulheres ansiavam pela saída da esfera doméstica e isso significava independência e afirmação política.

O magistério era um lugar possível de aceitação da mulher no mercado, principalmente em função dos atributos relacionados ao gênero, como dito anteriormente. Nesse momento a maioria das mulheres acabava se submetendo a salários bem mais baixos que os pagos aos homens (Caetano e Neves, 2009).

De acordo com Caetano e Neves (2009), no fim, tratava-se também de uma ótima oportunidade para terem uma mão de obra barata que não reivindicasse direitos. Essa associação do magistério com a maternagem altruísta encontrou eco no imaginário popular e se tornou socialmente notória. Até hoje falamos em “dar aula”. Essa expressão acaba indicando esse lugar do diletantismo tão comumente imaginado na profissão de professor. De acordo com Costa (2012), a mulher, no atual modelo econômico, ocupa importante papel ao assumir tarefas no mundo do trabalho precarizado, reforçando a exploração e a submissão à ordem imposta.

A análise dos dados salariais reforça a tese da desvalorização do trabalho feminino, pois os salários mais baixos correspondem aos níveis de ensino em que a presença da mulher é predominante. Com a progressiva feminização da educação, os salários do magistério podem ter sofrido impactos, sendo gradativamente desvalorizado frente às outras profissões e fazendo com que a educação permaneça como um "gueto feminino no mercado de trabalho", nas palavras de Neves (2011). O aumento dos homens nas séries finais e nos níveis universitários acontece, segundo Neves, sobretudo porque, no decorrer do ensino formal, diminui a associação do magistério com uma função essencialmente feminina e os salários também se elevam (Entrevista dada ao site UOL Educação⁴⁰). De acordo com a tabela acima, as mulheres ocupam 97,9% das vagas de professor nas creches - isso significa que, a cada cem docentes, apenas dois são homens nessa etapa. Em todas as escolas nas quais estivemos durante a pesquisa não havia professores homens nas séries iniciais, exceto na Educação Física, quando havia. Os homens, aliás, são olhados com certa suspeição nas escolas de criança, principalmente com o medo que a nossa sociedade tem atualmente da pedofilia, as professoras mulheres são mais desejadas pela escola. Muitas escolas sentem-se mais confortáveis com mulheres lidando com as crianças.

40. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acessado em 02.05.2013.

Outra questão importante é que em uma sociedade na qual impera a perspectiva falocêntrica, os homens são considerados o modelo de profissional por possuírem características positivadas socialmente (eles são vistos como objetivos, com autoridade, produtivos, competitivos, racionais, com facilidade para os saberes técnicos) (Caetano e Neves, 2009). Já as mulheres são desqualificadas, vistas como instáveis e não profissionais. É claro que essas características são socialmente aprendidas, mas são naturalizadas como se fossem biológicas. Dessa forma, quanto mais falocêntrica for uma sociedade, onde quer que a mulher adentre profissionalmente haverá uma desvalorização profissional da área em questão. O processo se dá de forma inversa quando os homens passam a ocupar nichos tipicamente femininos, como a moda e a culinária⁴¹, por exemplo (Bourdieu, 2011). No caso da educação, algumas características usualmente associadas ao feminino são desejadas, como a intuição, a paciência, a colaboração, o cuidado, etc.

Assim, podemos compreender de que forma história da precarização da educação tem íntima relação com a feminização da função. Evidentemente, como dito anteriormente, a precarização do trabalho educativo tem causas muito mais amplas, que atinge inclusive outras profissões e não se resume à entrada das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, na educação este é um tema relevante.

Autores importantes têm chamado atenção para o trabalho precarizado, como Sennett (2010) e Bourdieu (1998 e 2012). A precarização da educação tem muitas causas, a maior delas é, sem dúvida, a omissão do estado, fato que origina uma distribuição desigual dos recursos de capital econômico e cultural.

Bourdieu (2012) chama atenção para a situação precária em que se encontram os trabalhadores da área social, que são investidos pelo estado para fazer os serviços públicos mais elementares, principalmente nas áreas da educação e da saúde, para atender as populações desfavorecidas, abandonadas pelo próprio estado.

41. A profissão de cozinheira deu um salto em termos de status nos últimos anos, elevando os salários a níveis inimagináveis quando os homens passaram a se interessar pela culinária. A glamorização que tem ocorrido na profissão, alçando o mundo, agora dos *chefs* de cozinha, ao sucesso. Inúmeros *realities shows* e programas de culinária têm sido a atração dos canais, principalmente nas TVs a cabo. Porém, continua a haver uma divisão entre *chefs* e cozinheiras (os).

Em uma sociedade desigual podemos entender como os recursos também são distribuídos desigualmente, não apenas em função das classes sociais, mas também em função do gênero que no caso feminino está ainda hoje mais distante das esferas de poder.

3.2. A DESERÇÃO DOCENTE

A palavra deserção remete a uma espécie de abandono ou desistência de algo ou lugar que se participava por um sentimento de dever ou por afinidade. Nesse caso, pensar em deserção docente é pensar que por “n” razões, os professores e outros profissionais da educação parecem estar desistindo da escola. Escola e boa educação não se fazem sem uma boa dose de compromisso daqueles que se lançam nessa jornada. Nenhuma instituição, por melhores condições de trabalho que possua, consegue ser boa se seus profissionais não se engajarem na “causa” educacional. O contrário pode acontecer, escolas com péssimas condições podem ter bons resultados se os profissionais que lá estiverem abraçarem a missão de serem bons educadores.

Aqui surgem grandes impasses e dilemas difíceis de administrar. Um trabalho precarizado, com um Estado que se demite de suas obrigações, tende a gerar professores cada vez mais descomprometidos e desengajados, não comprometidos com as transformações sociais e alienados da condição que possuem. Essa equação não é nova. Marx em 1844, nos Manuscritos Econômico-filosóficos e em outras obras, já tratara do tema. Por outro lado, professores desinteressados e desengajados não possuem capacidade de mobilização e transformação social. Essa situação acaba gerando um ciclo vicioso que compromete toda a engrenagem educacional.

Sem dúvida há excelentes experiências educacionais em escolas públicas, mas tais experiências ficam única e exclusivamente ao encargo do grau do comprometimento docente. A boa vontade e capacidade de resiliência quase infinita desses trabalhadores acabam ancorando, através da pessoalidade, todos os processos e resultados louváveis que as escolas públicas têm. Mas nesses casos, os méritos são pessoais e não parte de um sistema educacional capaz de dar suporte de fato a um bom trabalho docente. Porém, diante de um Estado que

parece se demitir de suas obrigações, temos como consequências professores que desertam de seu papel e suas funções.

Quando olhamos para a escola e vivemos sua rotina diária, é impossível não perceber uma massiva deserção institucional dos educadores, por vezes se comportam como se estivessem em uma prisão, sentem a escola como um lugar de tortura emocional e os alunos e suas famílias são inimigos a serem combatidos. Vejamos algumas questões.

Além dos problemas estruturais das construções e das salas lotadas, há também a própria desorganização das escolas, na maioria das vezes, relacionada à falta de noção do que significa ser professor ou gestor escolar e de compromisso com a função. Pode-se dizer que essas questões são, em certa medida, decorrentes da formação deficitária dos profissionais da educação e da precarização das relações de trabalho, que esgarçam os laços de solidariedade e atacam o caráter dos indivíduos, definido por Sennett (2010, pág. 10) como a “lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro.”

Estes fatos por vezes são potencializados pela ausência de acompanhamento e avaliação dos profissionais das escolas públicas. Essas avaliações quando não ausentes, são insipientes⁴².

No que concerne à avaliação dos profissionais, de acordo com informações das escolas atendidas pelo INV, no caso da rede municipal, os profissionais são avaliados apenas durante o estágio probatório. A Secretaria Municipal de Educação tem tentado implantar um “Programa de Produtividade e Qualidade”⁴³ para avaliar o desempenho dos profissionais da rede, mas a categoria é contra a implantação desse programa, pois alega que a avaliação, que seria feita pelas chefias imediatas

42. Há que se problematizar essas avaliações, evidentemente, pois não seria justo avaliar e culpabilizar apenas o professor pelos problemas da escola. O que quase sempre acontece é que o professor acaba sendo reflexo do sistema no qual está inserido. Porém, o professor também não é um boneco no sistema educacional, que está totalmente refém ou é totalmente vítima desse sistema. Nesse sentido, há sempre uma margem de atuação que o torna, em certa medida, responsável ou ainda que minimamente, condescendente com o sistema no qual está inserido.

43. Evidentemente que poderíamos questionar a que atendem essas avaliações, se elas não seriam mais uma forma de pressionar o professor, exigindo que ele faça cada vez mais com cada vez menos, com pouquíssimo apoio. Por outro lado seria importante que os profissionais pudessem ser acompanhados e avaliados, pois seu trabalho exige muita responsabilidade.

(direção e equipe pedagógica), abriria a possibilidade de casos de assédio moral nas escolas. Mas o fato é que muitas vezes a escola fica de mãos atadas diante dos maus profissionais que negligenciam sua função ou que estão descomprometidos demais com a instituição para se importar com o resultado de suas ações.

Ano passado, em uma escola municipal da região norte, na qual o INV desenvolveu um projeto anual de trabalho com os alunos, havia sérios problemas por causa de uma professora. Embora a escola fosse extremamente organizada, com ótimas lideranças e professores comprometidos, havia uma que faltava quase 20 dias por mês e antes de completar 30 dias retornava com atestados médicos indicando depressão. Isso se arrastou durante todo ano e havia uma indignação geral por parte dos outros profissionais porque tal professora era constantemente vista passeando no shopping e viajava com certa frequência, o que, no entendimento dos professores, indicava que a depressão dela era apenas para ir trabalhar. Não estamos aqui para julgar as condições subjetivas dessa profissional, apenas problematizar as dificuldades institucionais na realização de um bom trabalho.

É claro que por conta das condições de trabalho, alguns profissionais desenvolvem realmente um mal estar crônico com relação ao trabalho especificamente (Zaragoza, 1999), mas para que a escola não seja prejudicada é necessário que a escola, juntamente com a mantenedora, tenha meios para substituir esse profissional até que a situação seja resolvida. Durante o ano todo, a turma da professora teve aula com vários profissionais diferentes que se revezavam para cobrir as faltas. Como acompanhei essa e outras turmas, ficou patente o deficit em relação às outras turmas na mesma série, mesmo os alunos sendo muito bons individualmente. A professora, mais ao final do ano, diante da situação insustentável, precisou tomar uma decisão junto à direção da escola: continuar como regente de turma (o que confere melhores salários e maiores possibilidades de progressão na carreira) ou ficar como professora substituta. Ela optou por continuar regente, a depressão parece ter cedido e a assiduidade voltou ao normal. Durante todo o ano a escola e os alunos ficaram imensamente prejudicados pela situação, mas não houve um trabalho junto à professora para entender de fato se havia ou não um real sofrimento psíquico ou apenas uma brecha no sistema por ela utilizada, como suspeitavam seus colegas de trabalho. Não é raro encontrar profissionais que podem se prevalecer do sistema público, que já é tão precarizado. Por outro lado,

ainda que com uma série de problemas, o sistema ainda oferece garantia e proteção em caso de doença, o que nem sempre acontece no sistema provado de ensino.

Outra questão bastante comum é a diferença de padrão nas jornadas em uma escola pública e na rede privada. Alguns profissionais que têm dois empregos apresentam comportamentos bem distintos nas escolas, em relação ao comprometimento, assiduidade, pontualidade, etc. Alguns ficam doentes nas escolas públicas, mas continuam trabalhando nas escolas privadas, onde sabem que o mesmo comportamento pode levar à demissão. Essa é uma queixa generalizada entre diretores e equipe pedagógica das escolas públicas.

Há claramente uma distinção entre a implicação que os profissionais fazem entre a escola pública e a privada. Primeiramente, boa parte dos filhos dos professores das escolas públicas estuda em escolas particulares. Os próprios professores alegam que o ensino é mais forte e que os professores são mais comprometidos nas escolas particulares. Recentemente, em um grupo de alunos de uma escola estadual, localizada na região noroeste da cidade, atendidos pelo INV, realizávamos uma atividade inicial de apresentação. A professora que acompanhava a turma, ao se apresentar, falou que se considerava uma ótima professora. Os alunos, brincando, riram. Ela então diz: “Antes que vocês tirem sarro, quero me explicar. Eu sei que sou uma ótima professora porque além daqui, também dou aula na escola x (uma escola bem conhecida da rede privada de Curitiba), e lá meus alunos vão super bem, tiram ótimas notas”. Diante dessa fala, é possível perceber que o parâmetro por ela utilizado para se autoavaliar não se encontra na escola pública, essa não diz de seu valor.

Nas escolas estaduais existe uma avaliação semestral de desempenho dos profissionais, realizada pela direção da escola e que contempla itens como produtividade, pontualidade, aspectos técnicos, etc. Porém, há de se questionar a validade dessas avaliações, pois para alguns profissionais, isso não parece repercutir em suas atitudes. Em uma escola estadual atendida na região leste, um professor chega, quase que diariamente, 20 minutos atrasado. A justificativa é que teria de pegar o ônibus muito cedo para chegar no horário porque mora longe da escola. Há mais de um ano esse professor continua fazendo a mesma coisa, sem que nada aconteça. O problema é que não sobram professores nas escolas e enquanto ele não chega, as suas turmas ficam sozinhas, fazendo muita bagunça e tornando a tarefa de lecionar quase impossível para os outros professores que estão

na sala ao lado. Quase sempre, a equipe pedagógica e, às vezes a direção, precisam deixar de lado suas atividades para contornar o atraso do professor. Isso, certamente, onera a escola e seus profissionais e incide sobre o aprendizado dos alunos. Como as aulas são de 50 minutos, perder 20 minutos todos os dias faz uma grande diferença no fim do ano.

Em outra escola estadual atendida pelo INV em 2011, localizada na região sul, os profissionais da escola tinham grandes discussões por causa dos prazos para fotocopiar provas e outros documentos. Havia um prazo de 15 dias antes das provas para que os professores pudessem elaborar suas avaliações e entregar para o secretário da escola fazer as cópias, pois, como a escola é grande, era necessário organizar prazos para que as coisas não fossem feitas de forma atropelada. Na prática, todos os profissionais deixavam para a última hora e queriam que o funcionário fizesse o trabalho uma hora antes da prova, às vezes alguns minutos antes, quando o teste era na primeira aula. Se, por alguma razão, as cópias não podiam ser feitas, o funcionário era humilhado pelos professores, que se colocavam em posição hierarquicamente superior. A situação piorava quando havia exceção para um ou outro professor no momento que o trabalho estava mais tranquilo. Professores enciumados alegavam que existiam privilégios e brigavam. O caso foi relatado pelo próprio funcionário, por colegas da secretaria e pela direção. Parecem faltar aí noções de coletividade e de entrosamento, além da falta de percepção de que é preciso ter comportamento adequado, pois o professor é constantemente observado pelos alunos. Vimos alunos presenciarem discussões e brigas na secretaria da escola entre os funcionários e os professores.

Tal fato demonstra também problemas de gestão e autoridade, pois a direção tinha conhecimento do problema, mas nada fazia para que evitar a repetição. Poucos diretores das escolas pesquisadas se sentem instituídos na posição de liderança da escola. Muitos agem como se a responsabilidade não fosse deles, já que o chefe é o governo. Essas questões são mais comuns nas escolas estaduais do que nas municipais pesquisadas. Nessas últimas, as lideranças estão muito presentes na escola, são mais firmes e mais implicadas. Nas escolas estaduais a direção passa muito tempo ausente em reuniões com o núcleo de educação e o setor. O distanciamento do dia a dia da escola parece produzir um perfil de direção que é, por vezes, muito burocrático e administrativo, o que acaba sendo também um desvio na função de alguém que não tem formação para ser

gestor escolar e que também pouco entende de administração, embora as secretarias de educação aleguem capacitar os professores que se tornam diretores.

Ainda com relação à desorganização, esse mesmo CEI na região oeste, embora seja uma escola bastante organizada de modo geral, com uma direção presente e participativa, possui um sistema de alto-falantes em todas as salas para dar recados aos professores e alunos. O sistema, ao invés de anunciar o recado apenas na sala específica, anuncia ao mesmo tempo em todas as salas. A cada 15 minutos é feito um anúncio pelo auto falante avisando algo ou chamando alunos que nem são da sala em que estamos. Nesses momentos os professores são interrompidos, precisam parar o que estão fazendo para prestar atenção no recado. Os recados dispersam os alunos, causando tumulto na sala. Professores e alunos suspiram pesadamente cada vez que a voz soa no ambiente.

Em uma escola municipal de ensino fundamental 1, na Região Metropolitana, a desorganização era patente. Quando batia o sinal do fim recreio, alguns alunos entravam para a sala, mas outros ficavam no pátio por mais 15 ou 20 minutos. Depois de iniciada a aula, a professora precisava abandonar a turma para resgatar os alunos que estavam no pátio. Enquanto isso, as salas viravam uma bagunça e até que a professora voltasse e colocasse a turma nos eixos novamente já estava praticamente no fim do turno. Evidentemente isso afetava o humor dos professores, bem como o rendimento escolar dos alunos que, em um ambiente muito desestruturado, não conseguiam ter a tranquilidade adequada para pensar e aprender.

Todos esses fatores que incidem diretamente no cotidiano dos profissionais e dos alunos precisam ser considerados quando falamos dos problemas atuais da educação. Uma escola com 500, 1.000, e algumas com até 5.000 alunos, como é o caso do tradicional Colégio Estadual do Paraná, demanda um alto grau de organização, de boa comunicação entre os profissionais e de regras claras e consensuais para todos os envolvidos, senão o caos se torna praticamente inevitável e situações cotidianas podem chegar ao limite do suportável.

Dessa forma, trabalhar de 40 a 60 horas semanais em uma escola, como é o caso de muitos professores, pode levar os profissionais a desenvolver problemas de saúde. De todas as escolas pesquisadas, apenas três professoras tinham apenas 20h horas, os outros tinham pelo menos 40 horas e alguns chegavam a ter 60 horas de jornada de trabalho na semana.

Algumas doenças têm sido apontadas como típicas da profissão de educador, como a *síndrome de burnout*⁴⁴. É cada vez mais comum ver professores afastados de sala de aula e assumindo tarefas mais burocráticas na escola. Embora boa parte dessas patologias seja comumente associada ao trabalho com os alunos, é importante apontar que o ambiente escolar como um todo, incluindo as relações com o próprio grupo de profissionais é muitas vezes um dos principais fatores de desgaste dos educadores.

Há alguns anos, estávamos em uma escola municipal bem tradicional de Curitiba, uma das que ainda possuem o ensino fundamental 2. Era o primeiro dia de aula e os professores estavam em semana pedagógica. Nós íamos realizar uma palestra. Na sala dos professores havia mesas organizadas por áreas: matemática, português, inglês, etc. Uma professora nova na escola sentou-se na mesa de matemática na hora do intervalo mas foi convidada pelos colegas a mudar para a mesa de sua área, a geografia. Constrangida, a professora mudou de lugar. Situações como essa causam desgastes nos profissionais, que não sentem no próprio grupo apoio, acolhimento e coleguismo. Embora a escola seja um local em que muitos profissionais convivam diariamente, boa parte delas não possui um bom clima de trabalho, há muitos grupos e falta espaço para trocas de ideias e de ações bem sucedidas.

Em uma escola estadual da região oeste da cidade, em um dia que estávamos realizando uma atividade com os alunos, a diretora na hora do café, quis fazer um “mimo” aos professores e deu um doce para cada um deles, ao que foi seguido de um comentário entre duas professoras: “O que ela pensa, que vai comprar a gente com um docinho?”. Senti certa intransigência do grupo na tentativa de buscar construir relações mais afetivas e companheiras. É evidentemente um recorte de um diálogo que não se pode ser simplesmente analisado fora de um contexto mais amplo, mas é uma escola na qual há uma forte divisão entre o grupo da direção e o grupo contra a direção. E, por vezes, ser contra ou a favor conta mais do que os objetivos comuns ou as tentativas de coesão do grupo.

44. A síndrome de Burnout (do inglês *to burn out*, queimar por completo), também chamada de síndrome do esgotamento profissional, foi assim denominada pelo psicanalista nova-iorquino, Freudemberger, após constatá-la em si mesmo, no início dos anos 1970.

Participar da hora do intervalo nas escolas é realmente uma experiência interessante, um momento antropológico, pois é nessas horas de informalidade, principalmente quando a nossa presença já está mais naturalizada no grupo, é que percebemos mais profundamente como as coisas ocorrem. De modo geral, esses momentos são catárticos e parece que estamos diante de um muro das lamentações. O ambiente nas escolas públicas geralmente é muito pessimista e pouco pró-ativo. Quando um ou outro profissional relata um caso de sucesso é olhado com suspeição pelos demais e, quando vira as costas, os colegas comentam coisas como: “é só com ele (a) que essa turma não dá problemas. Me engana que eu gosto!”. São raros os casos em que os outros elogiam ou pedem dicas.

A lógica por vezes parece ser: “se eu estou infeliz e não consigo ter estratégias positivas, então, todos também precisam estar, assim não me dou conta dos meus próprios problemas e continuo culpando os alunos, as famílias, o sistema. Quero que tudo mude para eu não precisar mudar.” Tal situação também é apontada por Rosely Sayão, psicóloga e consultora educacional, que possui uma coluna na Folha de São Paulo sobre educação, publicada toda terça-feira. Na coluna de 05/06/2013 a questão abordada foi exatamente essa. Sayão relata as experiências de dois profissionais da educação, um deles um jovem professor e a outra, uma professora já aposentada. As experiências de ambos são relatadas através de cartas. Vamos reproduzir um trecho das duas cartas para melhor ilustrar a afirmação:

Formado há poucos anos, ele (o jovem professor) diz que tem muitas ideias diferentes para sua prática docente e as usa para melhor compreender os alunos que frequentam a escola hoje, mas que se sente muito desestimulado em seu trabalho. O problema é que os colegas não só não reconhecem o potencial contido nas novas formas de ensinar e de se relacionar com os alunos como também não aceitam mudar seu modo de pensar. Esse jovem professor está com medo. Medo de se transformar em um docente semelhante aos seus colegas e, dessa maneira, perder a paixão pelo ato de ensinar. A outra carta veio de uma professora já aposentada. Ela contou que, durante os 25 anos em que esteve em sala de aula, trabalhou incansavelmente para que seus alunos entendessem que é preciso cuidar do espaço comum - a sala de aula e os demais ambientes escolares - porque é o território de todos. Além disso, dedicou grande parte de seu tempo para ensinar a boa convivência. Ela afirmou ter conseguido bons resultados com os alunos. Mas, contou, que por mais que tentasse influenciar seus colegas, nunca alcançava êxito com eles. E ela se cansou tanto que adoeceu (Sayão, caderno Equilíbrio do jornal Folha de São Paulo, 21.05.2013).

Os dois depoimentos são bem semelhantes, embora de professores distantes por uma série de aspetos. Mas ambos os depoimentos apontam para uma questão que parece estar invisível há muito tempo: o congelamento da escola.

É possível perceber que nessa lógica, os problemas são potencializados por vários outros fatores que não somente a relação professor-aluno. Por isso, é importante, sempre que olhamos para uma instituição, fazermos análises mais amplas e profundas que contemplem o discurso dos agentes, mas também observações. Essas questões estão totalmente relacionadas com a precarização da educação e à pouca capacidade analítica que dos educadores. O trabalho precarizado também incide sobre os laços de solidariedade e traz consequências ao caráter pessoal dos indivíduos, como bem apontou Sennett na “Corrosão do Caráter” (2010).

Sennett (2010) chama a atenção para o enfraquecimento dos laços afetivos, da confiança e da cooperação frente a um novo modelo de trabalho fundado no capitalismo flexível, no qual as formas rígidas da burocracia e o excesso de rotina caem por terra. Mas caem por terra também alguns benefícios comumente associados ao mundo do trabalho, como a coesão social, apontada por Durkheim ([1893] 1999) em “Da Divisão Social do Trabalho”.

Embora Sennett esteja se referindo principalmente ao mundo corporativo, ele faz algumas reflexões que podemos aplicar à escola e ao trabalho de educador de modo geral. Atualmente no estado do Paraná, boa parte dos professores da rede estadual é contratada através do chamado processo seletivo simplificado (PSS), no qual o professor não tem nenhuma estabilidade e o contrato é renovado, ou não, todo ano.

Em novembro de 2012, de acordo com o site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná⁴⁵, havia 23.320 professores contratados através do PSS, de um total de 75.021 professores especialistas no estado. No mesmo mês do ano seguinte, eram 28.915 professores PSS de um total de 79.497 professores especialistas no estado. O número de professores não concursados é um contingente considerável do quadro total.

45. <http://www4.pr.gov.br>

Ano	Total de Professores no Estado	Professores PSS
2012	75.021	23.320
2013	79.497	28.915

Outro dado muito importante a considerar é que há uma baixa acentuada no quadro de professores no segundo semestre do ano. Em junho de 2012 havia 108.264 professores na rede. No segundo semestre esse número caiu em 33.243. Isso indica que muitos professores iniciam o ano letivo e vão abandonando as aulas durante o percurso, o que evidencia a existência da precarização da educação.

Esse processo gera uma série inseguranças nos educadores, além de grande rotatividade dos profissionais nas escolas. A escola também precisa lidar com os efeitos da contratação temporária de professores para montar suas equipes. Há escolas que chegam a ter mais de 60% do quadro de professores PSS, como é caso de várias escolas estaduais atendidas pelo INV. Não é incomum que um mês após o início das aulas a escola esteja ainda esperando professores para ocupar as disciplinas porque o estado encerra os contratos de trabalho temporários e os profissionais têm de passar por todo o processo de recontração novamente. Ainda por cima,

O professor contratado sob o regime “PSS” é condicionado a um trabalho fragmentado, pois recebe uma determinada carga horária de horas-aulas para serem ministradas em diferentes escolas, não possuindo assim, autonomia para se fixar e permanecer em determinado colégio (conforme seu interesse e vontade) ou obter vínculos com a administração e com o corpo discente (Lino, 2012, pág. 5 e 6)

Essa flexibilidade na contratação dos profissionais e a alta rotatividade que acontece nas escolas causa ansiedade a esses professores que no fim do seu contrato nem estarão amparados pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

Essa instabilidade também os impede de ingressar em movimentos reivindicatórios coletivos, como as greves, por exemplo, já que isso pode impedir futuras contratações. De acordo com Sennett (2010, pág. 9), “as pessoas não sabem que riscos serão compensados.” Isso também contribui para que o professor seja desvinculado dos objetivos da escola, da comunidade e dos alunos, pois, já que não pode permanecer nela, também não tem interesse em conhecer de suas

causas, metas, dificuldades e objetivos. O professor sob regime “PSS” não cria uma identidade com o colégio que leciona (Lino, 2012).

Durkheim ([1938] 2005) no início do século XX já havia chamado atenção para a importância de prever a implantação dos programas educacionais e envolver os professores, que são os que de fato vão aplicá-los. Isso minimizaria a distância, por vezes abismal, entre as políticas públicas e sua aplicação no dia a dia das escolas.

Entendeu-se que, ainda que fosse necessário determinar com discernimento as diversas matérias do ensino, dosá-las com sabedoria, ministrá-las com cuidado, é muito mais importante comunicar aos professores que serão chamados a ministrar esse ensino o espírito de que deve animá-los em sua tarefa. Entendeu-se que um programa só vale pela maneira com a qual é aplicado; que, se for aplicado na direção errada ou com uma resignação passiva, ora virar-se-á contra sua meta, ora ficará no papel. Os professores encarregados de tornar esse programa uma realidade precisam querer fazê-lo, mostrar interesse nele; com essa condição de vivê-lo é que lhe darão vida, ou seja, não basta prescrever-lhes com precisão o que terão a fazer, é preciso também que estejam em condição de julgar, de avaliar essas prescrições, de ver sua razão de ser e as necessidades às quais respondem. Enfim, é preciso que eles estejam a par das questões às quais essas prescrições trazem soluções provisórias; quer dizer que é indispensável iniciá-los nos grandes problemas levantados pelo ensino que lhes é confiado, a maneira que se propõe a resolvê-los, a fim de que possam formar uma opinião com pleno conhecimento de causa (Durkheim ([1938] 2005, pág. 11-12).

Além da participação docente nas decisões e na construção de políticas mais adequadas à realidade educacional, há ainda o problema do professor não se envolver e também não ser envolvido nas decisões nem nas escolhas da própria escola em que leciona. Por exemplo, a construção dos projetos político-pedagógicos (PPP), que deveria ser algo realizado conjuntamente com todos os educadores da escola, já que acaba determinando a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, acaba sendo algo meramente formal, e exime a participação dos próprios professores que vão executá-lo. Supostamente, a construção do PPP é de suma importância porque “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do

cumprimento de tarefas burocráticas⁴⁶” (Veiga, 2002, pág.1). Seria segundo Veiga (2002, págs.1 e 2):

...uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

John Dewey (2007) em *Democracia e Educação*, texto de 1916, lembra da importância da escolha das alternativas para alcançar as metas estabelecidas e da importância de pensar os objetivos da educação, que serão mais adequados na medida em que alinhado à realidade da escola. É importante frisar que é justamente a partir do PPP que a escola vai construir a autonomia frente aos órgãos gestores, que estão preocupados com questões mais amplas, que não contemplam cada escola em particular.

Um projeto político pedagógico existe para a escola pensar os objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - PPP. Ele é um projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos (Lopes, 2014)

46. É exatamente isso que acaba acontecendo, ele é engavetado e funciona como mera prestação de contas sobre algo burocrático.

Porém, nesses 13 anos nos quais trabalho com escolas, já passei por mais de 70, não conheci nenhuma escola pública na qual os professores participassem efetivamente da construção dos seus PPPs e posteriormente discutissem as escolhas teóricas e metodológicas que fizeram.

De modo geral, o PPP é um documento apenas formal feito pela equipe pedagógica que, de um ano para o outro, recorta e cola partes de projetos modelos que muitas vezes são copiados de outras escolas. É evidente que não se espera que as escolas possam executar exatamente o que está posto nesses projetos nem da forma como isso é idealizado na educação, até porque eles, os PPPs, estão no campo do “deve ser” e assim, não seriam necessariamente ideais a serem perseguidos, mas ficções úteis, “utopias” cuja única finalidade é permitir a análise racional de uma realidade que é “infinita” e, por princípio, inatingível na sua concretude fática (Weber, [1918] 2006).

Nesses projetos são citados autores que os docentes sequer fazem ideia sobre o que discutem, considerando que seja feita a leitura, pois a imensa maioria dos professores nunca viu o PPP da escola em que trabalha. Sempre que estou ministrando cursos nas escolas pergunto quem conhece e já leu o PPP de sua escola. Fora os membros da equipe pedagógica, os profissionais da escola nem chegam a ver o projeto. Porém, todos sabem de cor, quase sempre de forma genérica, qual a missão de sua escola: educar/formar os alunos para a cidadania. Quando pergunto o que é cidadania, eles respondem que é conhecer a sociedade na qual se vive, ser questionador, capaz de mudar a realidade quando ela é opressora e injusta, é ser capaz de pensar criticamente acerca da realidade. E quando pergunto de que forma eles, os professores, fazem isso em suas rotinas de trabalho, as respostas são riso sem graça ou silêncio prolongado. É claro que se trata de uma pergunta complexa, que demanda reflexão. Com isso também tento, em certa medida, verificar a capacidade dos docentes em articular as ideias abstratas que regem a educação e a prática no cotidiano.

Quando não há esboço coerente de articulação, o que podemos inferir é que existe pouca capacidade reflexiva no âmbito profissional desses atores, o que acredito tem a ver com a formação e o trabalho precarizados. De modo geral, há uma capacidade bem baixa dos professores em conseguir transpor o que veem nas teorias para a sua realidade. Para citar um exemplo, em certa ocasião, ministrava um curso em uma escola estadual sobre as fases do desenvolvimento moral para

Jean Piaget. Após explicar detalhadamente todas as fases e dar exemplos de como elas podem ser verificadas e que ações eles, enquanto professores, poderiam desenvolver para estimular a autonomia moral, uma professora do Ensino Fundamental 1, que havia cursado pedagogia, levanta a mão e faz a seguinte pergunta: “Deixe-me ver se entendi, então quem tem carteira de trabalho assinada tem menos autonomia moral, já que não é autônomo?”

Assim, vemos escolas cujos PPPs possuem quase 900 páginas de ideias emancipatórias que estão longe de serem efetivadas na prática, pois muitos educadores quando já viram esse documento não chegam a compreender de fato o que lá está posto. Se isso acontece nos níveis intrainstitucionais, maior ainda é a distância entre o professor e as políticas públicas municipais, estaduais e federais. Acontece hoje justamente o que Durkheim ([1938] 2005) havia problematizado na década de 30.

É evidente que precisamos entender que seria impossível para qualquer instituição conseguir realizar plenamente as diretrizes políticas e ideológicas que professam, porém a possibilidade real de participação e de construção coletiva dos métodos minimizaria os problemas. O cotidiano, de cada escola em particular, poderia promover, então, uma maior ou menor aproximação entre modelos teóricos e as práticas institucionais. Acerca disso Codo (1999) diz:

...existe nas escolas um trabalho como “dever ser” e o que poderia ser mencionado como “realidade do trabalho”. O trabalho como dever ser é aquele teorizado, pensado e planejado. Diz respeito aos procedimentos didáticos corretos, os métodos, a utilização criteriosa dos recursos de ensino, diz respeito ao funcionamento da organização escolar, suas normas, à distribuição de cargos e funções. Já a “realidade do trabalho” nas escolas, que lhe impõe o cotidiano, poderá ser mais ou menos facilitadora da sua atividade como “dever ser”. Nessa realidade ingressa um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como a relação com colegas, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc. Aspectos todos que em seus desdobramentos aparecerão mediante a relação do trabalhador com seu trabalho. Lembre-se, no entanto, que estamos perante um tipo de profissão, a educação, que demanda do trabalhador estabelecer vínculos afetivo e emocional com o seu trabalho... (CODO, 1999, pág. 75).

O fato é que os desafios de uma educação universal são inúmeros. Quanto maior o contingente de indivíduos atendidos pelo sistema educacional maior será o número de pessoas envolvidas para fazer o sistema funcionar. O campo de pesquisa mostrou que nas escolas maiores, como as do Estado, por exemplo, as

dificuldades são mais complexas e suas resoluções também, pois mobilizar as pessoas em prol do mesmo objetivo demanda muito mais diálogo e tempo, que as escolas públicas não têm.

As escolas públicas, principalmente as estaduais, têm pouquíssimos momentos para realizar reuniões durante o ano letivo e isso compromete a qualidade da sociabilidade e criação de vínculos, como aponta Sennet (2010). Quem trabalha em escola sabe que a coisa mais comum é direção e equipe pedagógica aproveitarem a hora do café, no recreio dos alunos, para dar recados e fazer votações apressadas sobre assuntos sérios e importantes para a escola. Por exemplo, quando ocorrem paralisações, os diretores muitas vezes (eu já presenciei essa situação em inúmeras escolas) perguntam durante o café se devem ou não aderir. Como o tempo é exíguo, sem grandes polêmicas ou discussões, levantam a mão os que são contra e a favor, e a questão é decidida numericamente. E muitas vezes, a votação é seguida de comentários como: “Ah que bom, um diazinho para descansar, deveria ter paralisação pelo menos uma vez por mês”. As razões da paralisação acabam tendo muito mais a ver com um dia de descanso do que com um dia de protesto e mobilização, que seria politicamente a razão da ação.

Não se trata aqui de julgar o professor e imaginar que pensar assim é quase um sacrilégio. Mas trata-se de apontar que, de modo geral, os educadores não são muito reflexivos sobre sua própria realidade. Como ensinar aquele conceito de cidadania para os alunos, anteriormente citado pelos próprios professores, se eles mesmos não conseguem exercer um pensamento ou uma atitude crítica sobre a realidade? Isso está relacionado, possivelmente, com desarticulação e passividade promovidas por um trabalho precarizado. Sobre o assunto, Bourdieu (1998, pág120) diz:

A precariedade afeta profundamente qualquer homem ou mulher exposto a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável.

Dessa forma é fácil perceber que fica muito mais complexo estabelecer programas educacionais que contemplem ao mesmo tempo a questão quantitativa e a qualitativa. Envolver efetivamente os operadores desses programas, não só na cúpula, mas também na base, como é o caso dos professores, poderia minimizar os

problemas de adequação às mais diversas realidades educacionais e comunitárias, pois se imagina que os educadores seriam capazes de adequar questões mais universais e teóricas aos contextos reais dos quais participam. Essa era a preocupação freiriana por excelência (Freire, 2000 e 1981).

Nesse modelo tão precarizado de trabalho educacional, como as escolas serão ambientes que promovem lealdade, compromisso mútuo e metas a longo prazo, características tão importantes ao trabalho educativo? Um trabalho de continuidade nas escolas é sempre muito difícil, já que todo ano boa parte do seu quadro sofre mudanças. É um grande desafio promover mudanças que operem mais profundamente no nível institucional. Os profissionais têm a sensação de estar sempre começando do zero, pois os vínculos profissionais e afetivos são reorganizados anualmente.

3.2.1. Quem Quer Ser Professor?

Em *Contrafogos*, Bourdieu (1998), ao falar da precarização do trabalho e da liquidação das conquistas do *Welfare State* realizada pela “mão direita do Estado”, menciona a indignação dos trabalhadores frente a essa progressiva precarização no mundo do trabalho:

Tudo isso tem algo de surpreendente, sobretudo para aqueles que são enviados à linha de frente para desempenhar as funções ditas “sociais” e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica de mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão. Como não teriam eles a impressão de ser constantemente iludidos ou desautorizados? Deveríamos ter compreendido a muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário, embora o salário que recebem seja um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída (Bourdieu, 1998, pág11).

Não podemos nos esquecer de que há algumas décadas atrás ser professor significava ter uma carreira de grande prestígio e distinção social (Conti, 2008). O professor era altamente valorizado, não apenas por causa dos bons salários, mas também porque era uma profissão que conferia muita autoridade e a única que gozava de quatro meses de férias anuais. Atualmente, os professores possuem uma semana de férias em julho e mais um mês no fim/início do ano. Os dias letivos

aumentaram nos últimos anos, atualmente são 200 dias, mas o MEC já cogitou mudar para 220 dias.

Tudo isso tem levado os professores a ficar muito cansados, desmotivados e sem condições psicológicas para enfrentar a rotina das escolas, o que se reflete cada vez mais na não escolha da profissão. De acordo com Juliana Rossa, da revista eletrônica publicada pela Universidade de Caxias do sul de Junho/Agosto de 2013,

...a figura do professor, no Brasil, parece não contar com o mesmo prestígio de algumas décadas atrás, principalmente quando o assunto é o ensino público para crianças e adolescentes. Prova disso, é o déficit de profissionais da educação básica hoje no país, contemplando Ensino Fundamental e Médio. Segundo dados do Ministério da Educação, atualmente a educação básica brasileira apresenta um déficit de quase 300 mil professores (Rossa, 2013, s/pág.).

Uma matéria publicada na revista Carta Capital em abril 2011 aponta que baixos salários, desvalorização e falta de plano de carreira afastam as novas gerações da profissão docente. Em uma pesquisa realizada pela Unesco por Gatti e Barreto, “Professores do Brasil: Impasses e desafios”, de 2009, foi revelado que em geral, o jovem que procura a carreira de professor hoje no Brasil é oriundo das classes mais baixas e fez sua formação na escolas públicas. Segundo dados do questionário socioeconômico do Enade de 2005, 68,4% dos estudantes de Pedagogia e de Licenciatura cursaram todo o Ensino Médio no setor público.

Os efeitos nocivos da precarização da educação - mais vagas, menos escolas, ampliação da rede de professores, salários ruins e problemas de infraestrutura - têm levado a uma crescente desvalorização dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Muitos buscam os cursos de pedagogia por serem os mais baratos nas faculdades. Há algum tempo a diarista que trabalha em minha casa se queixava que a filha não pôde completar o ensino superior. Ela perdeu o emprego e não teve como pagar a faculdade de pedagogia. Perguntei a ela porque a filha havia escolhido esse curso e ela respondeu: “porque era o mais barato”. Esse fator também foi observado quando lecionava para o curso de pedagogia em uma faculdade. Vários alunos, a imensa maioria mulheres, diziam que, inicialmente, o preço da mensalidade as havia atraído para o curso de pedagogia, pois era importante ter um diploma de nível superior. Umas diziam que ao longo do curso tinham se apaixonado pela profissão de pedagoga. Mas um dado interessante é que

quase nenhuma das alunas queria ser professora, pois, segundo elas, “dava muito trabalho lidar com aluno”. Elas queriam ser “gestoras escolares”, o que leva a pensar que talvez não tenham tanta identificação com a docência.

Embora a profissão de professor esteja desprestigiada, a maioria dos docentes tem no magistério sua única fonte de renda. Para termos um exemplo, do total de professores existentes no Brasil, 92,8% exercem a função de professor como única função e 7,2%, apenas como um trabalho secundário (Gatti e Barreto, 2009). De acordo com os autores essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserir no mercado de trabalho. Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares.

Porém, isso não quer dizer que os professores que têm o magistério como a principal atividade, embora se sintam todos relativamente vocacionados para a função. Vários profissionais entram no magistério por razões outras que não a vocação, o que potencializa a deserção futura. É obvio que isso acontece em todas as outras profissões, mas poucas envolvem o profissional da mesma forma que o magistério. Uma coisa é ser um burocrata que não gosta do que faz, outra coisa é ser um professor que não gosta de dar aulas. As pesquisas apontam que os professores que não encaram o magistério como sua principal função são raros nas séries iniciais e mais comuns a partir do Ensino Fundamental e Médio (Gatti e Barreto, 2009).

Dessa forma, a formação e qualificação dos professores também têm sido altamente questionadas. O crescimento alto e rápido de recrutamento de docentes faz que haja vários profissionais dando aulas em disciplinas para as quais não possuem nenhuma habilitação, é o caso, por exemplo, das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Um levantamento de 2009 realizado pelo MEC aponta que em torno de 300 mil pessoas dão aulas no país em áreas diferentes daquelas em que se formaram (Gatti e Barreto, 2009). Nas escolas em que pesquisamos há - cada vez menos, isso é verdade, mas ainda há - professores de Biologia lecionando Educação Física, professor de Artes lecionando Ensino Religioso. Isso para “tapar buracos” da falta de profissionais adequados.

Gatti e Barreto (2009) apontam que há 10 anos um estudo publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2003 mostrou que o número de professores formados nos 15 anos anteriores apresentava enorme defasagem em relação às demandas de professores na educação básica. Mais ainda, que havia baixo percentual de professores com formação inicial nas respectivas disciplinas em que lecionavam, embora pudessem ter sido habilitados por meio de formação contínua, e que apenas em Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física havia mais de 50% de docentes com formação na disciplina específica.

Entre as propostas apresentadas para superar esse impasse, encontram-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a instituição de programas de incentivo às licenciaturas, prevendo a criação de licenciaturas em áreas específicas e em períodos noturnos nas áreas de maior carência (Gatti e Barreto, 2009).

Sabemos que as licenciaturas deixam muito a desejar e que tem crescido cada vez mais a modalidade de licenciatura à distância. Há que se fazer uma crítica sobre as modalidades de ensino à distância. A grande maioria dos cursos à distância é mais um efeito da precarização do ensino. Se os presenciais pecam imensamente em qualidade, quem dirá os que são realizados à distância, com uma carga de leitura muito baixa e quase nenhuma interação entre os alunos e entre professores e alunos. Nem vamos entrar no mérito aqui das implicações sociais dessa modalidade diante da falta de instituições educacionais no Brasil. Mas é evidente que tal modalidade entra na mesma lógica de desvalorização de títulos apontada por Bourdieu e Passeron (2009). Os cursos à distância muitas vezes entram na lógica capitalista da falta de tempo das pessoas em frequentarem um curso presencial e com mais exigências. Muitos estudantes buscam apenas um diploma que, ao final, estará bastante desvalorizado e gerará suspeição com relação à capacidade do seu portador. Essa tem sido uma preocupação presente entre os estudiosos da educação e, em particular, da formação de professores: a proliferação de cursos de licenciatura à distância (Gatti e Barreto, 2009)

Para Gatti e Barreto (2009), a estrutura curricular dos cursos de licenciatura acaba privilegiando, sobretudo, a formação em área específica apenas com uma complementação pedagógica ao final do curso. Em um texto sobre o *estado da arte* da formação de professores entre os anos de 1950 e 1986, Silva et al (1991) constata que os diversos trabalhos voltados à análise e discussão sobre como o

professor é formado denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais os tornando, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial.

Os professores especialistas acabam perdendo e muito na compreensão do que significam os processos de aprendizagem, da forma como crianças e adolescentes aprendem.

A crítica às licenciaturas é cotidianamente ouvida nos cursos dados pelo INV. Os professores reclamam e dizem que as licenciaturas ainda trabalham com questões muito teóricas e idealizadas. Quando o professor chega à sala de aula, ele não consegue fazer a relação entre aquilo que viu nos cursos de licenciatura e a realidade.

Além disso, a oferta de cursos de licenciatura é feita principalmente pela rede privada de faculdades e universidades, já que o número de alunos que têm acesso ao ensino público no nível universitário é bem pequeno. De acordo com Gatti e Barreto (2009, pág. 68):

A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais. A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra, sobretudo, no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social.

É ainda importante lembrar que vários cursos têm se dividido em Bacharelado e Licenciatura, como é o caso do curso de Sociologia. Por um lado, aquele que quer ser professor de fato terá a opção de ter uma formação mais voltada para a realidade de sala aula, o que é bom. Por outro lado, os cursos de Bacharelado acabam ficando em uma posição superior, pois formarão, entre outras coisas, o pesquisador. Os cursos de Licenciatura em Sociologia têm duração de 3 anos, enquanto o Bacharelado, 4 anos e meio. Há ainda a questão da separação do professor que não aprende a pesquisar (o que é um problema) e do pesquisador que

lecionará nas Universidades e que não sabe como ministrar boas aulas, como é o caso de muitos professores universitários que não conseguem fazer a relação entre as questões mais teóricas e as práticas enfrentadas no dia a dia das instituições escolares. Professores mal preparados têm mais chances de se sentirem impotentes, incapazes, desmotivados e impossibilitados de desempenharem suas funções de forma mais adequada. Assim, muito ainda precisa se discutir, pois o que acontece é que as licenciaturas acabam assumindo a face precarizada do mercado de trabalho.

PARTE II
EFEITOS PERVERSOS DA DEMISSÃO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
E DA DESERÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 4

O DECLÍNIO DA AUTORIDADE DOCENTE: UM EFEITO DA DEMISSÃO DO
ESTADO E DA DESERÇÃO DOCENTE

Pode-se dizer, levando em conta a bibliografia sobre o tema⁴⁷, que uma das principais questões da escola contemporânea no que tange a relação professor-aluno está relacionada com o declínio da autoridade docente. Além da vasta literatura sobre o tema, foi certamente uma das queixas que mais apareceu na fala dos profissionais da educação que participaram da pesquisa. A fala ressentida sobre uma autoridade que não mais se sustenta na relação com o aluno apareceu em todas as escolas e em todos os grupos de profissionais atendidos pelo INV.

Através da pesquisa pôde-se perceber que os professores entendem como falta de autoridade vários tipos de situações: quando um ou mais alunos questionam suas atitudes e exigem uma explicação para certos comportamentos, quando os alunos se negam a obedecer uma ordem do professor, quando se recusam a fazer silêncio, quando um aluno falta com respeito e xinga o professor, quando um aluno ignora e se nega a responder a algum questionamento. Os educadores também associam a falta de autoridade com a ineficácia ou ausência de resultados das ameaças feitas por eles aos alunos. Por exemplo, quando ameaçam suspender um passeio ou uma atividade que os alunos consideram prazerosa por causa do mau comportamento, os alunos ignoram e agem como se fosse uma ameaça tola que não se concretizará. De acordo com os professores, é como se os alunos de hoje não tivessem medo de nada, uma vez que eles se comportam de forma debochada e desafiadora diante dos adultos, inclusive dos pais, que os professores culpam pela ausência de limites dos alunos. Diante desse quadro, os professores dizem se sentir impotentes e não sabem mais quais táticas poderiam ser eficientes no trato com o alunado.

47. Aquino (1998), Aguiar e Almeida (2010), Soares (2012), Moraes e Pescarolo (2013), Guillot (2008), La Taille e Menin (2009), entre outros.

Quando perguntamos quais as causas do enfraquecimento da autoridade, as respostas remetem hegemonicamente a causas externas ao ambiente escolar: perda ou crise de valores, falta de educação e de limites, a ausência da família na escola, a desestruturação da família e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que é condescendente com o adolescente e não ensina que ele também tem deveres além de direitos.

Primeiramente, é importante dizer que os professores, de modo geral, não acham que *falta* autoridade a eles, pois isso seria de certa forma assumir que lhes falta algum atributo de caráter pessoal necessário ao estabelecimento da autoridade. E, como vimos, as explicações são majoritariamente endereçadas aos fatores externos à escola.

O que reiteradamente aparece no discurso dos educadores é que atualmente eles *perderam* a autoridade. Eles sentem que sua autoridade foi usurpada, tirada sem permissão, a contragosto, por uma série de processos sociais nefastos que dão liberdade em excesso para as crianças e jovens de hoje. Os professores não parecem se perceber como parte da sociedade em que vivem, pois falam sempre na terceira pessoa: “a sociedade isso, a sociedade aquilo...” como se eles mesmos não participassem ou reproduzissem os padrões atuais. Só percebem o quanto cooperam para o modelo vigente de educação quando são confrontados com situações cotidianas nas quais eles mesmos têm muitas dificuldades em colocar limites e serem firmes. Por exemplo, quando combinam uma data para receber trabalhos escolares e dizem para os alunos que não receberão em outra data. Porém, quando alguns alunos não entregam na data combinada, os professores não conseguem manter o que haviam dito e aceitam, às vezes, semanas depois. Essa questão é muito comum no cotidiano das escolas e tem alguns fatores associados. O primeiro deles é que esse professor sofre uma pressão considerável por parte da coordenação para aceitar o trabalho, pois o aluno não pode ficar sem nota. Ainda que esse aluno fique com notas baixíssimas a ponto de reprovar, no final do ano, acaba passando de ano por deliberação do conselho de classe. As escolas atualmente são bastante pressionadas pelas secretarias de Educação para não reprovar alunos, porque é necessário ter processos muito bem documentados para manter a reprovação, mas essa não é a cultura das escolas públicas, ainda há muita informalidade na forma como as coisas são feitas. Os pedagogos participantes da pesquisa relatam que nas reuniões com os núcleos de educação há certa reticência

com a reprovação, por questões ideológicas ou porque os índices de reprovação assombram os órgãos gestores.

Com esse relato não estou, de modo algum, fazendo uma defesa da reprovação para a manutenção da autoridade, apenas apontando um dos elementos que acaba por desgastar a autoridade docente, por exemplo, através de ameaças que não se concretizam. Certa vez, em uma escola da Região Metropolitana de Curitiba, a listagem dos alunos que tinham ido para conselho de classe e que haviam sido reprovados ou aprovados havia acabado de sair. Era a última semana de aula. Um grupo de adolescentes que encontraram seus nomes na lista comemorava. Um deles disse: “Eu não falei cara, eu sabia que não ia dar nada, a gente fica se matando de estudar, mas no fim tanto faz, todo mundo acaba passando”. Uma garota que estava no grupo falou: “Mas isso é uma piada, você não merecia passar de ano, não fez nada, só vagabundeou o ano inteiro”. Essa passagem pode ilustrar que o aluno tem a sensação de que não precisa se esforçar, criando uma sensação de injustiça frente àqueles que se dedicaram, o que afeta a autoridade do professor e da instituição como um todo. Esse exemplo retrata de certa forma, que para além do declínio institucional e da precarização do trabalho, as posturas individuais ou coletivas do corpo docente potencializam e muito, a perda da autoridade.

Ainda sobre a *perda* da autoridade, se os professores julgam tê-la *perdido*, significa que antes eles a detinham, ou pelo menos sentiam que a detinham. Dessa forma, podemos entender que a falta de autoridade parece remeter a uma questão da atualidade.

As reclamações sobre a falta de autoridade dizem respeito a todo um contingente de profissionais da educação, o que nos indica que essa é também uma questão estrutural, que ultrapassa a postura de um ou outro profissional menos preparado. Antigamente, dizia-se acerca do professor que não tinha autoridade que ele não possuía domínio de turma. Essa expressão, embora ainda existente, parece estar caindo em desuso, já que quase ninguém parece ter tal domínio na atualidade.

Os professores mais antigos lembram saudosistas do tempo em que eram temidos, respeitados e prontamente atendidos. Os mais novos lembram de como era completamente diferente a época em que eram alunos e de como ninguém ousava desafiar ou responder um professor. Agora a realidade é completamente diferente e muito mais desafiadora.

Certamente, independente da época, sempre houve questões na relação professor aluno que poderiam remeter a uma maior ou menor autoridade do docente. Porém, o que se pode perceber é que no passado a questão da autoridade não era algo estrutural, sentida por toda categoria profissional. Dessa forma cabe-se indagar que fatores estavam presentes no passado e que estão ausentes na atualidade da relação professor-aluno.

Seria ingenuidade tomar as causas apontadas pelos professores como razões explicativas suficientemente boas para a compreensão do fenômeno. Isso não quer dizer que elas precisam ser desqualificadas, mas compreendidas dentro de um cenário que nos ajuda a entender de forma mais profunda a precarização. Como vimos anteriormente, Broccolichi e Oeuvrard (2012) afirmam que os professores mais atingidos pela precarização acabam se tornando pouco esclarecidos sobre os fatores que os desviam de sua missão, a ponto de ocultar o que impossibilita sua tarefa nas escolas. Esse é o caso de muitos profissionais das escolas pesquisadas.

Há ainda o fato de que sendo parte do problema fica muito mais difícil fazer uma análise imparcial e distanciada. Segundo La Taille e Menin (2009, pág. 11) “é sempre muito difícil analisar o mundo no qual se está imerso. Falta-nos a distância necessária à plena objetividade. Afinal, trata-se do nosso mundo, e nele projetamos desejos e valores que nem sempre nos permitem avaliá-lo corretamente.” Assim, vale colocar à prova essas explicações. Tomemos uma das queixas como exemplo: a falta de autoridade docente decorre da crise de valores vivida na atualidade.

Dizer que hoje não se respeita o professor porque se perderam valores morais é senso comum, simplista e, por vezes, equivocado. O que muitas vezes acontece é que os educadores sentem a mudança de valores mais tradicionais como uma crise⁴⁸ e por isso não conseguem perceber que não há uma ausência de valores, mas uma readequação, uma posituação de alguns valores em detrimento de outros, ou ainda, uma mudança na forma como certos valores são vivenciados.

La Taille e Menin (2009) se questionam se não seria mais adequado falar em “valores em crise” ao invés de “crise de valores”, pois a primeira expressão remete à noção de transformação dos valores, mas não sua ausência. Outra

48. De acordo com La Taille e Menin (2009), a expressão “crise de valores, muito usada na educação, remete à noção de que os valores morais estariam “doentes” e, portanto, correndo risco de extinção. Remete também a uma ausência de legitimação da moral, como se tudo fosse permitido.

questão colocada pelos autores é que em todas as épocas surgem vozes que denunciam uma “crise de valores” percebida principalmente no comportamento dos jovens. Já no século VIII a.C. o poeta grego Hesíodo se queixava sobre os novos padrões de comportamentos anunciados pela juventude da época. Ele dizia não ver esperança para o povo se ele dependesse da frívola mediocridade dos jovens, pois na época em que ele era menino, respeitavam-se os mais velhos. Porém, de acordo com o poeta, os jovens do seu presente se comportam de um modo excessivamente sabido e não toleram frustrações. Assim, não é uma novidade a ideia de que os valores tradicionais estão se perdendo e que isso resultaria em uma completa anomia.

Araújo e Aquino (2001) apontam que violência, indisciplina, apatia, falta de limites e solidariedade nos jovens acabam recaindo sobre a ideia de uma suposta *perda de valores*, como se algo nas gerações atuais tivesse se perdido em relação a um passado idealizado, principalmente no que tange aos valores religiosos. Não foi incomum ouvir professores justificarem a situação atual da educação alegando que “falta Deus no coração desses alunos, faltam valores cristãos”. O que os autores colocam é que os valores morais estão se transformando e esses valores tradicionais, supostamente idealizados, acabavam sendo excludentes e autoritários, contemplando apenas uma pequena parcela da população, não atendendo aos interesses de uma vida coletiva, justa, democrática e solidária.

Dessa forma, ao colocarmos em xeque o valor das reflexões dos educadores sobre as causas para o declínio da autoridade na escola contemporânea, encontramos excelentes argumentos para questionar o valor dessas alegações. Portanto, faz-se necessário compreender de forma mais ampla e aprofundada o que pode estar acarretando um declínio da autoridade docente.

Para isso precisamos definir o que é autoridade e que comportamentos na contemporaneidade são associados a ela. Precisamos também fazer uma distinção entre autoridade e aquilo que hoje está mais associado ao autoritarismo.

Em um segundo momento, vamos analisar que fatores poderiam estar potencializando o declínio da autoridade na relação professor aluno. E mais uma vez veremos que a precarização da educação é um dos fatores mais relevantes para compreendermos essa questão.

4.1. DEFININDO O SENTIDO DA AUTORIDADE.

Weber define autoridade ou dominação como um poder de mando e um dever de obediência. Seria “a probabilidade de encontrar obediência de uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (Weber, [1910] 1991, pág. 33). Para Weber não há autoridade por si, fora de uma relação e para que haja autoridade é necessário que ao mesmo tempo haja alguém interessado em obedecer. Ou seja, a autoridade se estabelece em um jogo de forças no qual necessita existir certo reconhecimento e cooperação por parte daqueles que vão experimentá-la. É importante frisar que nem sempre a obediência a uma autoridade se dá por convicção, às vezes ela ocorre por uma avaliação de perdas e ganhos daquele ou daqueles que estão submetidos a uma autoridade. A adesão convicta a uma autoridade é o que Weber nomeia de legitimidade.

A “legitimidade” de uma dominação deve naturalmente ser considerada apenas uma probabilidade de, em certo grau relevante, ser reconhecida e praticamente tratada como tal. Nem de longe ocorre que toda obediência a uma dominação esteja orientada primordialmente (ou pelo menos, sempre) por essa crença. A obediência de um indivíduo ou de grupos inteiros pode ser dissimulada por uma questão de oportunidade exercida na prática por interesse material próprio ou aceita como inevitável por fraqueza ou desamparo individuais (Weber, [1910] 1991, pág. 140).

No caso de haver legitimidade, esta pode ocorrer em função de uma crença na tradição ou naqueles que a encarnam, em função de uma crença na legitimidade das ordens estatuídas e na legalidade dessas ordens e, por fim, em função do respeito e deferência que alguém que possui carisma pode despertar, um líder carismático é revestido de confiança e heroísmo. Com ou sem legitimidade, há o componente da obediência nas relações de autoridade. Nesse caso, podemos afirmar que os professores analisados na pesquisa, de modo geral, não possuem autoridade, já que se queixam da falta de obediência dos alunos.

É claro que essa crença é supervalorizada porque evidentemente não é sempre que os alunos se negam a cooperar. Se assim fosse, a escola seria um local extremamente caótico no qual as crianças e adolescentes fariam somente o que bem entendessem, uma espécie de horda. Penso ser necessário entender essa situação, a falta de obediência, de maneira episódica. Ou seja, o que deve ocorrer é que em boa parte das vezes os professores não são obedecidos. Quando a falta de

obediência acontece vez ou outra, ela faz parte do processo de afirmação da autoridade, pois segundo Winnicott (1977), toda autoridade precisa ser testada. Resistir aos testes é o que vai reforçá-la e reafirmá-la. No entanto, os testes tendem a diminuir com o tempo. Se isso não acontecer, a autoridade pode estar enfraquecida. Penso que é isso o que acontece nas escolas atualmente.

Além de Weber, há outros autores que se ocuparam do tema da autoridade, Richard Sennett, por exemplo, tem um livro só sobre o tema. Para Sennett (2001), autoridade está relacionada com algumas qualidades como, autocontrole, segurança (não intransigência), capacidade superior de julgamento, desenvoltura, exemplo, afeto, exigência e força. Alguém que tem autoridade é “alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior” (Sennett, 2001, pág.30).

Para Jean Piaget (1994), a autoridade do adulto é o que possibilita o desenvolvimento da autonomia da criança. Autonomia seria a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco. Porém, num primeiro momento, Piaget destaca a necessidade de coação e obediência no cenário das relações sociais infantis, pois o eixo central do desenvolvimento moral é a passagem da heteronomia para a autonomia (La Taille, 2006). Num segundo momento é necessário que haja certa descentralização da figura do adulto para que relações mais fraternais se desenvolvam. É autoridade de um adulto autônomo que seria capaz de conduzir alguém, que ainda não tem autonomia a esta posição. Ou seja, é necessário ser um adulto que respeita e reconhece a alteridade e capacidade dos seus educandos e que seja capaz de ser um exemplo daquilo que demanda. Até porque Piaget, sendo um interacionista⁴⁹, concebe que só é possível alguém se desenvolver na relação com outrem. Dessa forma, o padrão será dado por aquele que educa.

Para Guillot (2008), a principal função da autoridade é autorizar alguém a crescer, a aprender, a construir dignidade, é um ato de confiança. Para o autor,

49. Piaget supera duas perspectivas que eram vigentes na educação, o inatismo e o empirismo. Para Piaget o conhecimento não procederia nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (Piaget, 1970).

assim como para Piaget e parafraseando Durkheim⁵⁰, a autonomia é filha da autoridade. Veremos mais adiante, inúmeras situações nas quais essas qualidades, apontadas por Sennett, Piaget e Guillot estão subtraídas da relação dos professores com os alunos, o que explicaria o não reconhecimento da autoridade.

Evidentemente, há muitos outros autores que se debruçarão sobre a questão da autoridade, mas para defini-la, penso serem esses suficientes. O que há em comum a esses autores é que reconhecem a autoridade como uma força capaz de agregar, criar adesão às regras, ainda que elas possam ser questionadas, ou seja, é uma força capaz de organizar.

No caso do autoritarismo, o foco é a repressão sem necessariamente haver um comprometimento com algo produtivo ou agregador (Sennett, 2001). O autoritarismo se opõe à democracia ou à justiça e deveria ser combatido por um indivíduo que possui autonomia moral. O autoritarismo toma o outro como refém e o coloca no lugar de objeto. De acordo com Guillot (2008), a mensagem passada pelo autoritarismo é “não sinta por si mesmo, não pense por si mesmo, não exista por si mesmo. Deixe-me fazer, deixe-se levar” (pág. 15). Alguns professores, ao se queixarem da perda da autoridade, fazem na verdade, referência a um modelo autoritário do qual a base não era respeito e reconhecimento, mas medo da punição, que poderia ser inclusive física. Lembremos da palmatória, do ajoelhar no milho e dos puxões de orelha que as crianças levavam quando ousavam desobedecer ao professor.

A autoridade docente precisa existir e se consolidar de forma a não suplantam a possibilidade de autonomia no aluno. Se a função da escola seria, conforme os Projetos Políticos Pedagógicos, desenvolver um comportamento questionador, crítico, cidadão em uma sociedade democrática, parece lícito supor que o resultado a ser esperado são alunos que irão questionar quaisquer inconsistências nas posturas dos educadores. Irão reivindicar, problematizar e se rebelar, pois estarão desenvolvendo os comportamentos críticos e questionadores. Porém, muitas vezes quando isso acontece os educadores sentem que não

50. Em Educação e Sociologia, de 1922, Durkheim (2010) escreve que a liberdade é filha da autoridade bem entendida, porque ser livre não é fazer o que agrada, mas é ser senhor de si, é saber agir também pela razão, considerando não só o querer, mas o dever. E é justamente para que a criança consiga ser um adulto livre que a autoridade deve ser empregada.

possuem autoridade. Então se cria um paradoxo, a escola quer ensinar os alunos a serem críticos, mas no interior da própria escola isso é sentido como uma espécie de anomalia do ambiente e uma afronta à autoridade do professor.

O que pudemos perceber através da pesquisa é que os professores oscilam entre discursos e posturas ora libertários, ora reacionários. Eles não admitem ser criticados e entendem qualquer cobrança do aluno como ousadia e falta de respeito. Por exemplo, quando um professor demora a entregar notas, não entrega no prazo combinado e os alunos o confrontam dizendo que eles têm que entregar na data certa senão ficam sem nota e o que acontece com o professor que não cumpre seus prazos? Diante dessa situação, os professores reclamam que o “topete” dos alunos de hoje é imenso e que antigamente jamais se falaria assim com um professor. Certamente isso é real, porém, antigamente não se vivia em uma sociedade democrática e os padrões hierárquicos eram extremamente rígidos. O problema é que ao ensinar o outro a ser questionador, parece ser necessário estar preparado para ser questionado. A questão é: ser questionado é sinal de falta de autoridade? Considerando os autores acima mencionados, poderíamos pensar que para Weber ([1910] 1991), que faz uma diferenciação entre poder e autoridade, na qual poder é “a probabilidade de impor a própria vontade, numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade...” (pág. 33), poderíamos pensar que o professor atualmente parece ter mais poder que autoridade, já que autoridade estaria mais para obediência e a dimensão do conflito aparentemente ausente, diferente do poder, onde há um embate.

Porém, para os outros autores, parece existir uma margem de conflitos no estabelecimento da própria autoridade, já que parecem focar muito mais no processo através da qual ela é construída. Nesse caso, a afronta a uma autoridade, se bem conduzida por aquele que a encarna, pode inclusive, fortalecê-la e consolidá-la.

Desta forma, poderíamos pensar que quando os professores não consideram possibilidade do confronto agem, como pudemos observar na pesquisa, de forma atônita e se comportam como se tivessem sido surpreendidos. Diante disso, acabam, na maioria das vezes, assumindo posturas autoritárias e injustas, o que ao invés de reforçar sua autoridade, só a destitui. Veremos no item 4.3 como isso ocorre.

4.2. OS PRESSUPOSTOS DA AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

Na sociedade atual, a autoridade não estaria ancorada mais tão intensamente nos mesmos símbolos em que estava no século XIX e início do XX. Houve também nos últimos séculos, e principalmente nas últimas décadas, uma aproximação afetiva e psíquica entre as gerações (Ariès, 2006). Isso pode ser observado na forma como as crianças são educadas. A centralidade da infância e a aproximação afetiva entre pais e filhos, professores e alunos, faz com que a autoridade seja colocada em outra chave.

Na atualidade, a autoridade precisa ser conquistada. Não seria dada *a priori*, simplesmente por uma questão etária e de posição hierárquica. Também não há nos processos tradicionais o mesmo apelo de antigamente, um das possíveis formas de sustentação de autoridade para Weber ([1910] 1991). Houve, nesse sentido, um deslocamento da ideia de autoridade pautada na verticalidade tradicional para uma horizontalização dos processos relacionais. De acordo com Guillot (2008), o fator tempo não evoca mais a autoridade de outrora. Enquanto a diferença geracional instituída o mais velho, seu passado e sua experiência com uma aura de autoridade em outras épocas, hoje esses símbolos podem ser interpretados como ultrapassados.

Atualmente, para a maioria dos jovens, o tempo passado é passado e eles não se sentem de modo algum herdeiros e menos ainda devedores de seus precursores, na medida em que o mundo que lhes é dado está longe de ser pacífico, feliz e portador de esperança. Reproduzir o quê? Erros, horrores? A própria transmissão está em questão, o que acaba por trazer consequências para a escola e para os professores, cuja função é precisamente transmitir um patrimônio da humanidade...(Guillot, 2008, pág. 84)

Para Arendt (1992, págs. 243-244):

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

O reconhecimento da autoridade passa agora por fatores mais complexos, que precisam ser construídos cotidianamente nas relações. Diante do desprestígio da categoria, que nos remete mais uma vez à questão da precarização, o professor não tem mais autoridade simplesmente porque é professor, mas porque tem posturas e comportamentos que fazem com que seus alunos percebam nele uma assimetria moral, uma capacidade de ser exemplo e uma atitude ética condizente com seus discursos morais (Sennett, 2001 e Guillot, 2008).

A crise da autoridade do professor não é algo imaginado por ele, de fato ela existe, mas as razões não necessariamente são aquelas por ele apontadas, como já vimos. A pesquisa mostrou que o declínio da autoridade do professor, em um nível mais estrutural, está, de certa forma, relacionado com a mudança dos tempos e com a própria precarização do trabalho docente. Se antes o professor ocupava um lugar de prestígio e sua profissão era instituída de poder, isso o colocava em uma posição de distinção e reconhecimento, como nos moldes da dominação tradicional definida por Weber.

De acordo com Weber ([1920] 1991) a dominação tradicional, como o nome já diz, reside onde a autoridade é suportada pela existência de uma fidelidade às tradições. Obedece-se por respeito, em virtude da tradição de uma dignidade pessoal considerada sagrada. Tal tipo de dominação é classificada por Weber como sendo estável, devido à solidez e estabilidade do meio social, que se acha sob a dependência direta e imediata do aprofundamento da tradição na consciência coletiva. Na dominação tradicional existe uma legitimação daquele que personifica as tradições e costumes de uma dada sociedade. A autoridade que emana daquele que personifica as tradições é amparada por instituições enraizadas no seio da sociedade.

Era exatamente este lugar que ocupava o professor, de um líder que personificava uma instituição distinta e tradicional, como era o caso da escola, cuja obediência dos alunos muitas vezes acontecia pela crença em uma dignidade sagrada que emanava do professor. O professor, até algumas décadas atrás, emanava virtudes como honra, prestígio, moral, ainda que pessoalmente nem todos tivessem essas características. Era algo relativo à categoria profissional, como por exemplo, os juízes. Os juízes ocupam uma categoria profissional de bastante poder e autoridade. Ainda que pessoalmente possam não ser pessoas de conduta ilibada, representam uma instituição que inspira quase sempre justiça e confiança.

Muito desse lugar se perdeu com a precarização da educação e com a quebra da relação entre escolarização e sucesso profissional. A escola, sua função e seus efeitos na vida dos alunos parecem carecer de resignificação e sofrem intenso questionamento por parte de sua clientela.

A posição sacralizada ocupada pelo professor deu lugar a uma relação deteriorada pela ausência de sentido que a escola vivencia hoje. Dessa forma, mesmo que queiram manter esse lugar outrora sacralizado, os professores já não contam mais com a cumplicidade do alunado, fator essencial, já que falamos de uma *relação* de autoridade.

Em outros tempos, a autoridade docente contava com o consentimento dos alunos, que viam a escola como fundamental para seu futuro. Atualmente, com a crise da função da escola, o professor parece ocupar uma posição de impostor. Por um lado, ele materializa o fracasso profissional⁵¹, já que o salário que recebe, às vezes, mal possibilita uma vida digna. Por outro, representa uma instituição que não cumpre a promessa social que faz. Essa situação promove, de acordo com Broccolichi e Oeuvrard (2012), “o enfraquecimento do poder para sancionar o trabalho dos alunos, para incitá-los à atividade escolar e para obter um mínimo de respeito pelas ordens dos professores, mesmo da parte dos mais desobedientes” (pág 526).

Assim, não basta que o professor reivindique sua autoridade dizendo aos alunos: “me respeitem porque sou professor”, frase muito ouvida durante a pesquisa de campo, é ainda necessário que os alunos reconheçam legitimidade em quem a reivindica. Para La Taille (1999), não basta querer ter autoridade, mas para tê-la de fato,

...é ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Se o professor for visto como um empregado a hierarquia se inverte. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir (pág.22).

A partir dessa citação, gostaria de destacar aquilo que a pesquisa mostrou ser um dos pontos nevrálgicos na construção da autoridade docente: o exemplo. Na atualidade, os autores trabalhados até então apontam que a autoridade residiria no

51. É claro que o sucesso profissional não diz respeito apenas à questão salarial, mas provavelmente, esta seja a questão mais relevante no imaginário social.

fato de que o adulto, no caso, o professor, precisa ser realmente um representante dos valores aos quais todos devem aderir, de outra forma sua autoridade não será reconhecida pelo alunado e suas táticas acabarão recaindo em modelos autoritários, que só terão efeito à medida do medo dos alunos. Se o medo não existir, a adesão do alunado será apenas uma quimera.

Os professores que gritam, se irritam, castigam, fazem isso por falta de autoridade, a autoridade reconhecida e respeitada favorece a disciplina, que permite conviver e trabalhar em boas condições. A autoridade imposta suscita submissão e revolta e logo se revela contraprodutiva. (Guillot, 2008, pág.176)

Nunca antes na história da educação se falou tanto em democracia, inclusão, direitos humanos. Como dito em outro momento, os projetos políticos pedagógicos trazem no seu bojo uma intensa discussão sobre a importância da escola ser um local de ensino e vivência de cidadania e democracia. O problema é que, na maioria do tempo, a escola acaba ensinando cidadania de forma retórica e esquece que retoricamente ninguém aprende a ser cidadão. Guillot (2008) diz que princípios de atitude são sempre melhores e preferíveis aos conselhos.

Outra questão que agrava o problema é que o discurso dos educadores acerca da sociedade não reflete suas práticas, o que impacta imensamente sobre a construção de sua autoridade. Não há como ensinar ética sem vivenciá-la, não há como ensinar respeito sem respeitar, ensinar à criança a ser responsável e comprometida quando os adultos que a cercam padecem dessas características, até porque os indivíduos são resultados de uma série de processos de socialização aos quais estão submetidos. “Não se pode recriminar as crianças e adolescentes por terem se tornado intolerantes à frustração e fazer o mesmo!” (Guillot, 2008, pá 179). A crise na autoridade passa por esta questão, é justamente no déficit entre os discursos e as ações que ela reside. De acordo com Guillot (2008, pág 175)

As escolhas éticas adquirem sentido se forem sustentadas por práticas concretas. Elas não caucionam um *laisser-aller*, mas instituem um enquadramento, guiam. Uma autoridade dos bons tratos não se reduz a convites solenes: ela espousa o cotidiano. É uma autoridade de respeito que educa para a reciprocidade do respeito pelo exemplo do respeito no dia-a-dia, e não apenas nos momentos conflituosos... Ela é educação para a responsabilidade, para uma cidadania em formação.

Dessa forma, é possível perceber que não há autoridade que se sustente sem um exemplo que corresponda a aquilo que se demanda do outro. A autoridade

é maior na medida em que a criança e o jovem percebem no adulto a consistência e coerência necessária para cobrá-los. Seria, dessa forma, importante que os professores percebessem que certos comportamentos são necessários pelo princípio e não por uma questão de privilégios.

Se é importante avaliar os alunos, é importante também se colocar na posição de ser avaliado, de ouvir críticas e de mostrar como se lida com elas. Dificilmente o professor vai conseguir que os alunos sejam pontuais se ele mesmo sempre atrasa. Se não pode atender celular em sala de aula, porque atrapalha a aula, o princípio deve valer tanto para alunos quanto para professores, mas há uma intensa resistência por parte dos educadores em perceber que atitudes incoerentes com o discurso e com o que é exigido promovem rebeldia e só aumentam os comportamentos de testes. Vejamos alguns exemplos colhidos nas escolas pesquisadas:

4.3. ALGUNS RETRATOS DA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO: QUANDO A AUTORIDADE ENTRA EM CRISE.

Embora o conceito de crise seja visto sempre como algo negativo, um adoecimento, um transtorno como vimos anteriormente, crise também pode ser entendida como uma perturbação *temporária* dos mecanismos de regulação de um sistema, de um indivíduo ou de um grupo. Dizer que a autoridade está em crise, é dizer que ela passa por perturbações, cujo resultado pode ser seu fortalecimento ou se enfraquecimento. Essa concepção é interessante porque não é necessariamente um xeque mate na autoridade, mas, embora desconfortável para o professor, pode ser uma oportunidade educativa de sedimentar sua posição.

Contribuindo para o declínio da autoridade, estão as recusas dos educadores em reconhecer os alunos como sujeitos de direitos e cidadãos. Em nenhuma das escolas pesquisadas há a participação de alunos nos conselhos de classe, por exemplo. Os professores acham que os alunos não sabem fazer críticas construtivas ou não têm maturidade para compreender do que se trata essa reunião. Os professores não admitem ser criticados ou cobrados pelos alunos, pois acham que estão em uma posição superior. Mas no contato com os alunos da pesquisa, percebemos que, de modo geral, os professores não são vistos como quem tem superioridade moral – base da autoridade para autores como Sennett (2001) e

Winnicott (1977) – mas como quem goza de privilégios. Fato que atualmente é amplamente questionado pelos alunos.

Em uma das escolas presentes na pesquisa, durante um curso sobre construção de regras coletivas, ouvimos o seguinte relato acerca de uma professora da escola: os alunos eram proibidos de atender celular em sala de aula. No entanto, como é comum em várias escolas, a mesma proibição não era válida para os professores, sempre com a alegação de que pode ser algo importante ou urgente. Não é incomum professores interromperem suas aulas para atender celular, essa é inclusive causa recorrente de discussões entre professores e alunos. Durante a aula de matemática, a professora, que segundo o relato dos colegas era bastante implicante com o uso de celular pelos alunos, atendeu o telefone. Os alunos, do 8º ano, questionaram a postura dizendo que aquilo não estava certo, já que eles não podiam atender celular, ela também não deveria. Diante dessa cobrança a professora respondeu: “Quando vocês tiverem estudado o tanto que eu estudei vocês podem atender o celular”.

O uso do celular é extremamente polêmico, pois os professores acreditam de verdade que eles têm permissão porque estão em uma hierarquia diferente e não percebem que não se trata de hierarquia, mas de legitimidade e de fidelidade ao princípio por trás da regra, que é não atrapalhar a aula.

Em outra escola municipal, com crianças do ensino fundamental 1, a pedagoga nos contou que havia uma professora exigente com o horário dos alunos que cobrava do aluno atrasado autorização da coordenação para entrar em sala de aula. No entanto, essa mesma professora se atrasava com relativa frequência. Em um desses atrasos, quando ela apontou no corredor, a turma fechou e segurou a porta. Os alunos disseram: “A senhora está atrasada, tem que passar na coordenação e pegar uma autorização da pedagoga”. A pedagoga nos contou rindo, achando que a turma estava certíssima, mas que a professora ficou indignada e teve uma crise na escola, afirmando que os alunos de hoje não respeitam ninguém.

Uma situação bastante comum contada pelos alunos de várias escolas e observada com muita frequência durante a pesquisa tem a ver com a hora do lanche. Há quase sempre uma fila na cantina e os primeiros conseguem comprar salgados e outros lanches que são produzidos em pequena quantidade, se considerarmos o número de alunos na escola. Os alunos ficam indignados quando os professores furam a fila para comprar o lanche alegando que possuem somente

20 minutos de recreio, tempo, aliás, que é o mesmo para os alunos, que são às vezes mais de 500 para lanchar, ir ao banheiro e voltar à sala. Os alunos veem esse comportamento como típico de uma cultura de distinção e privilégios, o que afeta intensamente a autoridade docente.

Mas muitos professores não conseguem perceber como suas posturas afetam diretamente sua autoridade, pois são posturas que não se assentam na legitimidade e no exemplo. Eles entendem o questionamento dos alunos como falta de respeito. A autoridade, necessitando estar pautada na ascendência moral (Sennett, 2001), sugere que seja necessário que os professores possam se colocar no lugar de exemplo.

Resistir aos testes também se faz essencial na construção e manutenção da autoridade. O adulto que a pretende deve estar preparado para compreender que a criança que testa sua autoridade não tem necessariamente problemas patológicos, de caráter ou possui família desestruturada, mas qualquer criança, por mais normal que seja, vai testar a autoridade dos adultos para ver o quão consistente ela é. Vejamos o que diz Winnicott (1977) sobre isso:

Um criança normal se tem confiança no pai e na mãe, provoca constantes sobressaltos. No decorrer do tempo, procura exercer o seu poder de desunião, de destruição, tenta amedrontar, cansar, desperdiçar, seduzir e apropriar-se das coisas. (...) Se o lar pode suportar com êxito tudo o que a criança fizer para desuni-lo, ela acaba por acalmar-se através das brincadeiras; mas, em primeiro lugar, devem-se realizar testes, especialmente se existirem algumas dúvidas quanto à estabilidade do ambiente paterno e materno (...). (págs. 256 e 257)

Embora Winnicott esteja se referindo ao lar, evidentemente podemos estender esse exemplo para a escola. A criança e o jovem testam seus professores constantemente e por vezes, por falta de condições subjetivas e por todas as razões já apontadas antes nesse trabalho, eles sucumbem aos testes potencializando a indisciplina e a rebeldia.

Alguns exemplos de como isso acontece no cotidiano escolar: no ensino fundamental 1, vimos ser muito comum a professora dizer aos alunos que vai anotar no quadro o nome daqueles que estão conversando e por isso não sairão para o recreio. Diante dessa ameaça, alguns se comportam e outros continuam conversando, desafiando a ameaça da professora. Quando chega a hora do recreio, a professora, que na verdade estava fazendo uma ameaça, pois de fato não queria ficar sem recreio, chama os alunos cujos nomes estão anotados no quadro e diz:

“Venham cá vocês. Dessa vez, mas só dessa vez, passa, eu vou deixar vocês irem para o recreio, mas na próxima vocês vão ficar na sala”. Essa situação foi vista em uma turma de 3º ano e todas as vezes que a conto nos cursos que ministro, segue-se uma sequência de risos e comentários dos educadores reafirmando o quão comum é tal situação. Não é necessário dizer o quanto isso prejudica a autoridade docente.

Outra situação bastante comum é a cobrança de autorização dos alunos para sair da escola em algum passeio ou visita pedagógica. Todos os alunos precisam expressamente trazer os bilhetes de autorização dos pais, senão não podem sair da escola. Uma semana antes a professora entrega o bilhete e avisa: “quem não trouxer o bilhete não vai ao passeio, não adiante chorar ou pedir”. Essa frase se repete durante toda a semana. No dia da visita, alguns alunos ainda não trouxeram o bilhete. Quando percebem que todos os colegas vão e eles vão ficar, irrompem em um choro compulsivo. A escola, com pena do aluno, o leva mesmo assim, correndo inclusive o risco de ser legalmente responsabilizada se algo acontecer. O que acaba acontecendo é que na próxima visita, esses e mais outros alunos não trazem o tal bilhete. Essa situação é tão recorrente nas escolas que em todos os passeios promovidos pelo INV em algum projeto da escola, é necessário “comprar” uma briga com a escola no sentido de se manter o que foi dito.

Situações envolvendo o uniforme também contribuem para colocar ‘em xeque’ a autoridade da escola. No início do ano os profissionais da escola alertam os alunos que, caso não venham de uniforme, não poderão entrar na escola. Mas, de saída, já há problemas com essa ameaça. Nas escolas públicas nenhum aluno pode ser proibido de entrar porque não tem uniforme, justamente para impedir que o aluno que não possa comprar seja impedido de estudar. Evidentemente que os alunos, mesmo que tenham uniforme, abusam desse preceito e optam por não usar, ainda que seja regra da escola. As justificativas são as mais variadas: “o meu não secou, esqueci, eu não tenho, o meu rasgou, minha mãe se esqueceu de lavar, etc”. Então, como a escola vai manter essa obrigatoriedade se não tem força legal para impedir o aluno de entrar?

Considerando a literatura sobre o tema vista até então, para manter sua autoridade frente aos testes dos alunos, ainda mais os adolescentes, a escola precisaria criar estratégias para não cair em uma espécie de armadilha. Vimos no

decorrer da pesquisa algumas situações que surtiram um efeito positivo nessa questão.

Uma das escolas estaduais pesquisadas, localizada na região leste da cidade investiu na criação de um senso de responsabilidade via identificação dos alunos com a importância do uso do uniforme. A escola promoveu um concurso de desenho entre os alunos para definir o novo uniforme. Os alunos interessados puderam se inscrever e no dia do concurso, através da votação dos outros alunos e dos profissionais, o novo uniforme foi eleito. Claro, existiram regras para o desenho e isso precisou ser discutido entre todos. A direção apostou que isso faria com que menos alunos deixassem de usar uniforme, visto que eles mesmos o haviam escolhido.

Outra escola estadual que atendi há muitos anos, também na região leste da cidade, comprava, com a arrecadação da APMF (Associação de Pais e Mestres), uniforme para aqueles alunos cujas famílias eram muito pobres e realmente não podiam comprar. Assim não haveria desculpa para não ter uniforme. Para as neutralizar as outras justificativas, havia campanha para arrecadar uniformes usados de alunos que estavam deixando a escola. Dessa forma, era montado um estoque de uniformes usados. Caso algum aluno chegasse sem uniforme, ele iria poder entrar, mas teria de vestir um dos uniformes arrecadados, que nem sempre eram de tamanho ideal. Segundo a direção e os professores, essa tática diminuiu em quase 100% o número de alunos que chegavam sem uniforme, pois eles sempre preferiam o seu próprio a um outro emprestado.

Esses relatos mostram que existem alguns caminhos para a manutenção da autoridade mesmo frente a situações que ultrapassam os limites da escola mas é necessário que haja uma grande implicação dos profissionais na organização e manutenção coletiva das regras. É necessário também que as regras façam sentido e que sejam vistas como claras e justas também pelos alunos, pois, como vimos, sem a cumplicidade destes, aqueles não poderão de fato manter sua autoridade. Quando muito conseguem posturas episódicas de silenciamento, pautadas em práticas autoritárias, que, por fim, acabam negando justamente aquilo que a escola pretende ensinar: democracia e cidadania.

Como dito anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também tem sido apontado como um grande vilão para a autoridade do professor. A imensa maioria dos professores acompanhados durante a pesquisa não reconhece

o documento como um avanço na proteção das crianças e dos adolescentes, mas como ameaça à posição do adulto responsável por educar. Os professores acreditam que o ECA tem relação direta com a perda da autoridade, na medida em que pensam que o estatuto só prevê direitos e superprotege as crianças. A visão negativa é confirmada por Sallas et al (1999), no livro *Os Jovens de Curitiba*. De acordo com os autores, mais de 25% dos professores acreditam que o ECA é um forte fator limitador da ação disciplinar em sala de aula. A opinião generalizada de pais, professores e policiais é que “o Estatuto incentiva o adolescente a cometer infrações antes de preveni-las e, por outro lado, é uma fonte de cerceamento e enfraquecimento da autoridade das figuras do pai e mãe, do policial e do professor perante o jovem” (Sallas et al, 1999, pág. 299).

Em uma palestra sobre direitos de crianças e adolescentes e as aquisições do ECA, um professor bastante consternado com a falta de limites em sala de aula disse que o estatuto havia acabado com a autoridade do professor, que o professor não podia fazer nada porque era criminalizado. Pedi então que ele desse um exemplo de como isso acontecia. Ele falou o seguinte: “Veja bem, hoje em dia um aluno pode cuspir em você, mas você não pode cuspir nele de novo, isso não é justo”. É possível compreender o ponto de vista desse professor que se recorre da falta de limites quando alguns alunos cruzam as barreiras do aceitável, mas não deixa de ser complicada a ideia de que, se não fosse o ECA, cuspir de volta no aluno seria uma boa solução para não perder a autoridade.

Entre os professores pesquisados, poucos já leram o Estatuto. A maioria conhece de ouvir falar, a média dos que afirmaram já ter lido ou estudado o estatuto não passa de 20%. Os que leram acabam sendo defensores do ECA, pois argumentam que o problema não está no documento, mas no desconhecimento dele. Quanto muito, nos agentes que o interpretam erroneamente.

Essa forte crença na crise de valores e na superproteção viabilizada pelo estatuto deixa muitos saudosistas da época em que os alunos eram obedientes e que os professores eram respeitados. “Antigamente é que era bom, o aluno respeitava a gente e não ousava bater boca. Agora eles falam o que querem e a gente não pode falar nada. No meu tempo de criança não era assim não, se eu levava uma bronca na escola, chegava em casa e apanhava. Agora você não pode nem dizer nada para o aluno que no dia seguinte o pai tá lá na escola querendo tirar satisfação” (sic). Alguns professores dizem ter saudades da época da ditadura. Para

eles, a solução seria voltar no tempo em que a sociedade era mais rígida e que as crianças jamais polemizavam com os adultos, afinal é uma fórmula já conhecida. Mas, o fato é que muito provavelmente essa não seria a solução para as nossas dificuldades. De acordo com Aquino e Araújo (2001), a solução não estaria em voltar-se aos valores tradicionais, mas em buscar um referencial atual, comum, reconhecidamente aprovado pelos agentes envolvidos.

O sentimento de perda da autoridade aparece na fala tanto dos professores das escolas públicas quanto das privadas. Há de modo geral, um discurso de que nas escolas públicas os alunos enfrentam mais e chegam a apelar para violência física, haja vista os casos mostrados na mídia nos quais os professores aparecem apanhando dos alunos. Embora esses casos sejam realmente uma exceção⁵², deixam uma impressão muito forte e dão para os espectadores a sensação de que embates físicos entre professores e alunos são comuns nas escolas públicas. Mas com todos os professores que fizeram parte da pesquisa foi muito raro ouvir relatos de que um aluno chegou a agredir fisicamente um professor.

No caso dos professores das escolas particulares com os quais tive contato nunca houve relatos de aluno que bateu em professor, mas eles se queixam bastante de que na escola particular o aluno é um cliente e por isso sempre tem razão. Os professores dizem ouvir frases do tipo: “sou eu que pago seu salário”. Às vezes essa situação de desrespeito e humilhação é potencializada porque a direção da escola, com receio de perder um aluno (cliente), não dá o apoio devido aos professores na manutenção da autoridade na sala de aula. Muitos professores se queixam de seus colegas diretores e pedagogos porque não se sentem apoiados nas reprimendas aos alunos.

Em contrapartida, os pedagogos se queixam que os professores esperam que eles resolvam os problemas de indisciplina e falta de respeito em sala de aula. Os pedagogos dizem que é comum os professores mandarem os alunos para a coordenação quando não conseguem resolver algumas situações em sala e esperam que a coordenação encontre a solução. Eles alegam que muitas situações

52. Em todos esses anos atuando em escolas deparei-me apenas com um caso de violência física da parte de um aluno com a professora. E com dois casos de professores homens que chegaram a partir para agressão física com alunos. Por circular em várias escolas, ouvimos às vezes histórias de violência envolvendo professores e alunos, mas de fato são exceções. É muitíssimo raro um aluno agredir fisicamente um professor.

deveriam ser resolvidas entre os alunos com o próprio professor, para que este não perdesse ainda mais sua autoridade. Os pedagogos acham que a frequente intervenção da direção ou da coordenação resulta na perda progressiva de autoridade dos professores. O professor acaba mal avaliado pela equipe diretora.

Os professores entendem a resistência das lideranças em assumir a responsabilidade pela disciplina dos alunos como abandono. O professor sente que ele, que está em sala com mais de 30 alunos, não tem como parar a aula para resolver falta de respeito e indisciplina de um ou outro mais abusado. Ele se sente pressionado para vencer os conteúdos e ao mesmo lidar com questões comportamentais. Acredita que está sendo desviado da verdadeira função⁵³: ensinar os conteúdos acadêmicos. De acordo com Milani (2005), pesquisas apontam que mais de 30% do tempo de aula é gasto resolvendo problemas de indisciplina. Gastar um tempo da aula resolvendo conflitos não seria nenhum problema, mas o que ocorre são polarizações que na maioria das vezes, resultas em posturas autoritárias dos professores para tentar manter a disciplina.

Observando os problemas enfrentados na escola na atualidade, é possível perceber que tanto os professores quanto a equipe pedagógica possuem alguma razão nos seus argumentos. As observações mostraram que na medida em que os professores transferem sua autoridade para a equipe, fazendo frequentes ameaças de mandar o aluno para a coordenação ou chamando a direção para repreender os alunos, sua autoridade acaba sendo colocada em risco. É como a mãe que diz ao filho: “você vai ver quando seu pai chegar”. O filho aprende que deve temer o pai, mas desafia a mãe, pois ela não se coloca em uma posição de autoridade.

Muitos professores parecem ter dificuldades em compreender que limites e autoridade se dão sempre de forma relacional, em cada relação existem contingências e ingredientes – como aponta Sennett (2001) – que determinam o sucesso ou o fracasso dos métodos adotados. Um mesmo aluno pode se comportar de forma radicalmente diferente com professores diferentes. Isso demonstra de certa forma que, ainda que a equipe pedagógica tomasse para si a responsabilidade de

53. É necessário frisar que, embora muitos professores digam que a função da escola é formar o cidadão e que isso também implica vivenciar valores na escola, muitos consideram haver uma espécie de cisão entre conteúdos científicos e valores, e que sua função seria mesmo ensinar os tais conteúdos.

disciplinar os alunos sempre que fosse chamada, em última instância não garantiria que a autoridade se estabelecesse na figura do professor.

Outra questão é que o professor pensa muitas vezes que é somente com a exigência de uma disciplina mais rígida que ele vai conquistar a autoridade sobre os alunos, porém a literatura sobre o tema aponta justamente o contrário: “é a autoridade que dá sentido à disciplina, não a disciplina que faz a autoridade” (Guillot, 2008, pág. 176). Por isso, parece ser mais eficaz que o professor possa resolver os problemas de enfrentamento e indisciplina ele mesmo, já que é ele quem está sendo testado.

No entanto, com muitos alunos em sala, longas horas de trabalho nas condições de desgaste e precarização descritas no início do capítulo é mais difícil que o professor não recorra à autoridade das lideranças da escola. Por essa razão, ele se sente sozinho e impotente quando não encontra o apoio desejado.

Esse quadro é agravado nas escolas públicas, onde a precarização é bem maior, pois não dispõem de horários e encontros coletivos para organização do próprio espaço escolar e para discussão de regras e encaminhamentos. O corpo docente das escolas não conversa e não combina como as coisas vão acontecer, as regras não ficam claras para os seus participantes e, na falta de procedimentos claros, o que resta é o desamparo diante de situações difíceis, a transferência de responsabilidades e a sensação de falta de coesão.

Inúmeras situações acabam resolvidas de forma precipitada, o que as escolas chamam de ‘apagar incêndios’. A equipe pedagógica mal consegue desenvolver sua função porque passa boa parte do tempo resolvendo problemas de indisciplina e cobrindo faltas de professores que não avisam que vão faltar e não organizam nenhuma atividade para os alunos realizarem durante sua ausência.

Com os professores, em contrapartida, quanto mais recorrem à equipe, mais perdem sua autoridade e isso acaba virando algo corriqueiro e banalizado no cotidiano escolar. Há alguns anos, desenvolvendo uma atividade com uma turma de 3ª série, alunos de 8 a 9 anos, a turma estava especialmente agitada e meu colega de trabalho, que coordenava o projeto comigo, não pôde estar presente, o que penso, teve certa relação com a conduta atípica da turma. Eu estava já sem saber o que fazer com tamanha a desorganização que se impôs. Dei um suspiro alto de

desolação e uma aluna disse: “Professora, chama a diretora, quando a turma tá assim a nossa professora⁵⁴ sempre chama a direção”. Fiquei em silêncio absoluto esperando que pouco a pouco a turma fosse ficando mais tranquila e falei: _ “Não vou chamar a direção, vocês estão sendo desrespeitosos comigo, então eu mesma vou cuidar para que isso pare agora”. Aí a aluna respondeu: “Mas demora tanto...”. Não pude deixar de rir e de intimamente concordar com ela. Minha vontade era me livrar logo daquela bagunça chamando a direção para dar uns gritos e fazê-los ficar quietos. Mas sabia que essa tática a longo prazo não seria muito eficaz, embora muito sedutora. Realmente, estabelecer autoridade leva tempo, ela precisa ser construída em um processo relacional de reconhecimento, de força, de assimetria moral e de testes (Sennet, 2001 e Winnicott, 1977).

De acordo com Sennett (2001), a autoridade é um componente estruturante das relações nas quais está presente um equilíbrio de forças que acontece a partir de uma tensão entre anomia e autonomia, submissão e dominação. No mundo infanto-juvenil parece haver um constante dilema: oscilar entre a rejeição e a necessidade de uma figura (ou figuras) de poder. Por não terem ainda autonomia necessária para efetivamente romper com os laços com essas figuras, rejeitam sua autoridade atacando-as, por meio de comportamentos transgressores e de palavras agressivas, comportamentos vistos pelos adultos como violentos. Por isso, a autoridade possui um caráter ambivalente e paradoxal. Sendo a autoridade um vínculo ambivalente, que oscila entre o medo e a negação e o reconhecimento e a ilusão; é também uma relação que se constitui a partir de um jogo psicológico, que apresenta algumas facetas: autonomia, influência, disciplina e controle. A autoridade é um laço afetivo e uma “ligação entre pessoas desiguais” (Sennett, 2001, pág.22), como na relação professor-aluno.

Isso tudo exigiria do professor um padrão de atitude bem superior ao que temos encontrado atualmente nas escolas precarizadas. Muitos professores, por falta de preparo, por desconhecerem questões psicológicas e pedagógicas do trato com crianças e adolescentes e por estarem subjetivamente sem condições de administrar os conflitos em sala de aula, acabam adotando comportamentos que comprometem enormemente sua autoridade. O mais comum, como já vimos, acaba

54. Eu ficava com a turma apenas uma hora por semana em um trabalho que buscava desenvolver relações mais solidárias entre as crianças. No restante dos dias, era a professora regente da turma.

sendo recorrer a métodos autoritários, repetindo a forma como eram tratados pelos seus professores quando crianças. Para muitos educadores é um grande desafio não reproduzir o padrão de educação escolar que eles tiveram na infância e na adolescência, uma educação pautada no grito, nas ameaças e nas humilhações. Muitos não sabem o que fazer para conquistar uma verdadeira autoridade e seguem às cegas se debatendo com métodos pouco ou nada eficazes.

CAPÍTULO 5

A DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA E O DESENGAJAMENTO DISCENTE: ALGUNS EFEITOS PERVERSOS DA EDUCAÇÃO PRECARIZADA.

Nesse capítulo pretendemos analisar de que forma a democratização do acesso a uma educação precarizada, de educadores desiludidos e adoecidos, têm afetado a relação dos alunos com a escola, colocando em xeque a razão de sua existência e o significado que tal instituição tem para seu público.

Para além dos constantes questionamentos acerca de sua função na atual sociedade, a escola tem enfrentado um intenso processo de desengajamento dos seus alunos e os índices do chamado “fracasso escolar” têm sido alarmantes. Veremos no capítulo V que o fracasso escolar é associado a uma série de situações que tem a ver com a impossibilidade de aproveitamento dos conteúdos escolares, por exemplo, reprovação, evasão, dificuldades de atenção e aprendizagem, etc. A questão que se coloca é sobre a responsabilidade pelo fracasso, se da escola ou do aluno e de sua família. Atualmente, há certa hegemonia no meio acadêmico que entende que o fracasso escolar é produzido por uma escola e por um sistema que não conseguem atender às diversidades de necessidades que uma escola mais democrática possui.

É evidente que essas questões existiam também antes da escola se universalizar. Sempre houve aluno desmotivado/desengajado em relação à causa escolar e aluno cuja trajetória educacional tenha sido interrompida ou apontada como medíocre para os padrões escolares (Patto, 1990). Porém na escola universalizada esses índices deixam de ser a exceção e, por vezes, tornam-se a regra.

O Relatório de Desenvolvimento divulgado pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em 2013, aponta que o Brasil tem um índice de evasão de quase 25%, ou seja, $\frac{1}{4}$ dos alunos deixam a escola antes de completar o Ensino Médio.

Em um ranking de 100 países pesquisados em nível de evasão, o Brasil ocupa o 3º lugar. Além disso, o Brasil é um dos países que possuem uma das mais altas taxas de reprovação no planeta, ficando atrás de Haiti, Laos, Ruanda, Costa do

Marfim, entre outros. E há ainda a questão do analfabetismo funcional, cujos índices são apontados como superiores a 50% (Aquino, 2008).

De acordo com Aquino (2008, pág. 40), “tal estado de coisas aponta para um dado histórico inegável: a promessa não cumprida da democratização escolar brasileira.” Para o autor, a democratização escolar precisa estar ancorada em uma tríade política que é o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva. É necessário democratizar o acesso à escola para universalizá-la, porém, isso não é suficiente. É preciso que os alunos realizem sua travessia escolar de maneira consecutiva, progressiva e significativa (Aquino, 2008).

O processo de universalizar/democratizar a educação não produz necessariamente uma precarização da vida escolar⁵⁵ porque não se pode dizer que a única razão da precarização da educação é a sua universalização⁵⁶. No caso do Brasil e de outros países, como a França⁵⁷, por exemplo, a precarização e a universalização estão relacionadas, ainda que em proporções diferentes. Fato que tem sido apontado, entre outros, por Aquino (2007), Lessa (2013) e Maceno (2011) no caso do Brasil e principalmente por Bourdieu e Champagne (2012) e Bourdieu e Passeron (2008), no caso da França.

Compreender as razões dos problemas vivenciados pela escola na atualidade é importante no sentido de questionar e problematizar as representações do senso comum, que tendem a culpabilizar os alunos e suas famílias pelos problemas enfrentados atualmente. Os educadores sentem que vivemos um período crítico do ponto de vista educacional e quando perguntamos a eles quais as razões disso estar acontecendo, encontramos as seguintes respostas⁵⁸:

55. Há exemplos no mundo que atestam isso, vide o caso da Finlândia, que instaura uma série de reformas na educação a partir da década de 70 do século XX e em 40 anos tem um dos sistemas educacionais mais invejados do mundo. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/151/um-processo-de-40-anos-234673-1.asp> (acessado em 30.01.2014)

56. Cabe frisar, ainda que já tenha sido apontado, que a precarização da educação tem relação com vários outros fatores além de sua universalização, como escolhas políticas, gerenciamentos dos gastos públicos, etc.

57. País onde há uma intensa produção de pesquisas e estudos na área de educação contemplando essas questões. Cf. Lahire (2008), Dubet, Bellat e Véréout (2012), Bourdieu e Passeron (2008), Bourdieu e Champagne (2012), Broccolichi (2012), Broccolichi e Oeuvrard (2012), para citar alguns. Por isso nos serve de referência.

58. Todas as falas reproduzidas a seguir foram ouvidas muitas vezes em cursos de capacitação de educadores. Não são falas isoladas de um ou outro professor, mas ouvidas praticamente à exaustão, o que indica que fazem parte da representação dos educadores acerca dos problemas escolares.

“O governo dá tudo de “mão beijada” e isso desvaloriza a escola. Quando era mais difícil ir para a escola o aluno valorizava. Agora tem livro de graça, bolsa família, vale leite e o aluno não quer nem saber, não valoriza”.

“O problema é que as famílias não tomam mais as rédeas, a escola é quem tem que fazer papel de pai e mãe, os alunos vêm pra escola completamente sem limites e não querem saber de estudar, não têm um “pingo de responsabilidade””.

“Com o ECA, o aluno vem para escola obrigado e eu, que sou professor, tenho que aturar aluno que não quer estar aqui. Antes do ECA, vinha para a escola quem de fato queria aprender”.

A democratização do acesso à educação escolar muitas vezes não é bem vista pelos próprios educadores⁵⁹ que, também sofrendo os efeitos de uma crescente precarização, se ressentem e não conseguem realizar uma crítica mais consistente e distanciada. Assim, tentar compreender os problemas educacionais por outro viés é importante para poder pensar inclusive em soluções mais eficazes.

Para Bourdieu e Champagne (2012), a universalização da educação, e sua consequente precarização, acabou por produzir na sociedade francesa⁶⁰ - e no Brasil não tem sido diferente - um grande desengajamento das classes populares do ambiente escolar. As razões são várias: primeiramente, as dificuldades dos alunos das classes populares em se adaptarem ao universo escolar e seus símbolos elitistas e excludentes na maior parte das vezes, o que promove uma grande falta de identificação desses alunos com a cultura escolar e, conseqüentemente, sua progressiva exclusão da instituição. Essa exclusão pode ocorrer através da evasão, mas também pode ser uma exclusão simbólica⁶¹ que hipocritamente mantém os alunos no interior da escola quando eles apenas compõem uma massa de gente para qual a escola não faz sentido.

59. Embora o discurso de uma escola inclusiva e cidadã esteja na “ponta da língua” de qualquer educador, é como se houvesse uma cisão entre aquilo idealmente entendido como certo e aquilo que é vivenciado na sua rotina como profissional da educação, rotina tal que o submete a condições de trabalho bastante precárias e portanto o torna dissonante em relação aos seus ideais.

60. É importante apontar que os modelos de análise propostos por Bourdieu para o caso francês partilham da possibilidade de serem aplicados a outros países, já que o autor se propõe a se afastar das peculiaridades e exotismos e se aproximar das questões que se repetem apesar das diferenças culturais (Bourdieu, 2008). Por isso, as compreensões provenientes das teses bourdieusianas são fecundas e rentáveis.

61. Como apontado por Bourdieu e Champagne (2012) no texto “Os Excluídos do Interior”.

A face obscura da agenda massificadora dessa democratização da educação é que com a pretensão de promover equidade, o ensino público acabou por se transformar em um eficaz dispositivo de reprodução das desigualdades e injustiças sociais, excluindo silenciosamente os alunos desfavorecidos e “ratificando a vulnerabilidade social e pedagógica de que já padecem.” (Aquino, 2008, pág. 23)

Outra questão associada ao desengajamento escolar, principalmente para os alunos do ensino fundamental 2 e médio, é o déficit entre o número de diplomados e o número de vagas ofertadas no mercado de trabalho. Com a democratização do acesso à escola e com exigências cada vez maiores de escolaridade no mundo do trabalho, há um contingente crescente de diplomados que não encontra um número de vagas de trabalho na mesma proporção e, por conta disso, enfrentam uma disputa ferrenha para os melhores postos (Bourdieu e Passeron, 2009)

A crescente demanda por escolarização pulverizou o número de instituições que se propõem a formar e a diplomar, mas muitas dessas instituições possuem baixíssimo valor institucional, produzindo títulos também desvalorizados. Essas instituições vão acolher justamente os alunos mais pobres que, por serem certificados por estas instituições, não terão acesso aos trabalhos mais prestigiosos e rentosos⁶².

Então acontece uma inversão: os alunos cursaram o ensino fundamental e médio nos colégios privados de elite vão ingressar nas universidades públicas mais conceituadas, enquanto os alunos que tiveram toda a escolarização no ensino público precarizado vão ingressar nas faculdades privadas menos conceituadas.

Ao final desse processo, como já dissemos, não são esses que vão obter as boas colocações que o mercado oferece, restando um sentimento de injustiça e desperdício de tempo no investimento escolar. As trajetórias profissionais dos alunos das escolas públicas acabam impactando diretamente no valor que a sociedade

62. Evidentemente, essa não é uma equação matemática como já nos mostrou Lahire (2008). Existem uma série de fatores que podem convergir para que um aluno, independentemente de sua classe e de seus capitais possa ir bem na escola e posteriormente encontrar uma excelente posição no mercado de trabalho. Porém, não podemos deixar de perceber que são exceções. Outra questão sobre a análise de Lahire (2008) é que sua pesquisa engloba crianças do segundo ano do Fundamental 1, época em que as crianças ainda estão empolgadas com a escola e que as dificuldades não são tão marcadas.

atribui a essa escola e aos seus profissionais. A sensação de fracasso ao final, ainda que se possa ter completado todo o ciclo estudantil, é patente.

5.1. A FALTA DE IDENTIFICAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR: RUPTURA E DESVALORIZAÇÃO DOS VALORES VIVENCIADOS NA FAMÍLIA E NA CLASSE SOCIAL DOS ALUNOS.

Nas escolas públicas pesquisadas, percebemos que, de fato, os alunos não se sentem identificados com os conteúdos escolares e nem com a cultura escolar. A escola e todos os seus códigos (pensamento abstrato e científico, o tipo de linguagem, valorização da cultura erudita e desvalorização das manifestações culturais populares, etc) estariam perfeitamente adequados aos alunos das classes mais abastadas, que tiveram seu *habitus*⁶³ moldado por um tipo de cultura, valores, educação que são valorizados e desejados na escola. Assim, embora seja possível dizer que a precarização tenha atingido a educação como um todo e que uma série de problemas seja comum a quase todas as escolas, independentemente de serem públicas ou privadas⁶⁴, essas situações de falta de identificação com a cultura escolar têm uma incidência muito maior entre os alunos das classes populares.

Para os alunos das classes médias e das elites intelectuais e econômicas, que muitas vezes possuem pais com uma boa formação acadêmica e que frequentam teatros e cinemas, viajam ao exterior uma vez por ano, visitam museus e

63. De acordo com Bourdieu (2005), a ideia de *habitus* para Bourdieu seria um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial de socialização na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir. O conceito de *habitus* permite compreender de que maneira o homem se torna um ser social.

64. Nas atividades ocorridas no centro de capacitação do INV houve a participação de muitos professores da rede privada de ensino. As questões por eles são muito semelhantes às trazidas pelos professores das escolas públicas, porém as escolas privadas contam com uma gama de profissionais para resolver os problemas cotidianos, como psicólogos, psicopedagogos, etc. Nas escolas privadas também há um outro fator que minimiza o caos vividos muitas vezes na escola pública: os professores não faltam e contam com reuniões periódicas remuneradas, o que minimiza problemas.

aprendem outros idiomas, a passagem do mundo da casa para o universo escolar seria uma espécie de continuidade e não uma ruptura. (Bourdieu e Passeron, 2009)

Para esses alunos a escola não seria um local de estranhamento e readaptação, mas um local de familiaridade com as regras do jogo, com seus códigos de conduta e com seus currículos. Diante disso, o sucesso desses alunos seria absolutamente esperado. Os próprios professores, principalmente no caso das escolas privadas⁶⁵, sendo oriundos do mesmo universo simbólico, perceberiam esses alunos como bons, interessados, bem educados, adaptados e capazes, pois partilhariam de uma mesma “linguagem” (Bourdieu e Passeron, 2009).

É fato que o nível econômico e cultural dos professores caiu muito nas últimas décadas. Nas escolas públicas mais afastadas, de periferia, é fácil perceber uma certa equivalência entre o nível dos alunos e o nível dos professores, que como vimos no início desse capítulo, tiveram por vezes uma péssima formação. São professores que também não acessam a programação cultural da cidade e bem como seus alunos, não leem e não conhecem quase nada sobre a cultura erudita. Na maioria das vezes moram na mesma comunidade dos alunos e partilham o mesmo universo. Porém, ainda assim, assumem um discurso de superioridade frente aos hábitos das crianças e jovens das escolas que atendem. Evidentemente que as diferenças entre professores e alunos não se resumem às questões de classe, há as diferenças de valores próprias das gerações, das religiões, etc. Também é preciso dizer que não são a maioria. Muitas vezes o que acontece é que esses professores ainda que com uma formação precária, possuem um nível intelectual e econômico superior, do ponto de vista simbólico, aos da comunidade atendida.

65. É fato que o nível econômico e cultural dos professores caiu muito nas últimas décadas. Nas escolas públicas mais afastadas, de periferia, é fácil perceber uma certa equivalência entre o nível dos alunos e o nível dos professores, que como vimos no início desse capítulo, tiveram por vezes uma péssima formação. São professores que também não acessam a programação cultural da cidade e bem como seus alunos, não leem e não conhecem quase nada sobre a cultura erudita. Na maioria das vezes moram na mesma comunidade dos alunos e partilham o mesmo universo. Porém, ainda assim, assumem um discurso de superioridade frente aos hábitos das crianças e jovens das escolas que atendem. Evidentemente que as diferenças entre professores e alunos não se resumem às questões de classe, há as diferenças de valores próprias das gerações, das religiões, etc. Também é preciso dizer que não são a maioria. Muitas vezes o que acontece é que esses professores ainda que com uma formação precária, possuem um nível intelectual e econômico superior, do ponto de vista simbólico, aos da comunidade atendida.

Já no caso dos alunos vindos das classes populares, a adaptação ao universo escolar seria muito mais complicada, pois a escola viria a ser a ruptura com vários de seus valores sociais e culturais. O estranhamento e o desencaixe diante do mundo escolar e a falta de identificação entre tais alunos e seus professores proporcionariam, muito frequentemente, o baixo aproveitamento dos conteúdos escolares e uma péssima avaliação por parte dos professores em todos os quesitos, tanto no nível intelectual quanto no nível comportamental (Patto, 1992).

Os diferentes padrões de linguagem e de valores dos alunos pobres são entendidos pelos professores como um desacato à autoridade docente e uma forma de deboche por parte desses alunos, considerados incivilizados e mal educados. Isso acontece com as situações mais triviais de uma escola. Uma das coisas mais comuns, observada na pesquisa, que causa verdadeira indignação nos professores pesquisados é a forma como alguns alunos das escolas públicas pedem para ir ao banheiro. Eles dizem “posso ir mijar professora?” ou ainda “quero cagar professora”. Os professores chegam a ficar pessoalmente ofendidos e argumentam que não é assim que se fala e que não é necessário dizer o que se vai fazer no banheiro, basta pedir para ir ao banheiro.

Além das diferenças reais na forma usual de falar entre professores e alunos, há uma certa insistência em falar de um jeito o aluno sabe que agride ou desconcerta o professor. É uma espécie de teste da autoridade docente. Os alunos dizem que fazem isso “para causar”.

A questão é que não se trata apenas da forma de empregar a linguagem. Se assim fosse, uma vez corrigidos esses alunos passariam a falar como os professores desejam: “posso ir ao banheiro, por favor?”. Há aí um elemento já apontado por Bourdieu e Champagne (2012) presente na percepção do aluno que sabe que aqueles bancos escolares podem não significar muito no seu futuro, como se dissessem: “a verdadeira vida está lá fora”. É uma espécie de deboche, ainda que inconsciente, daquilo que os professores enaltecem como bom e belo, uma espécie de escárnio e provocação.

A concordância verbal e de pronome presente na fala desses alunos também causa mal estar e desolação nos professores. Frases do tipo “nóis é legal” ou “nóis fomo brincá”, “eu se toquei que tava errado” são comuns na comunicação desses alunos, verificadas nos grupos de alunos atendidos pelo INV. Para os jovens

que coordenei durante a pesquisa também era comum escrever da forma como falavam.

A forma como os alunos falam é considerada errada pela escola porque é bem distinta da norma culta. Os alunos diziam “cardaço”, “iorgute”, “estrupe”. E estamos falando de alunos do fim da educação fundamental 2 e do ensino médio. Críticas aos elitismos da linguagem à parte, que a escola também deveria fazer a fim de estabelecer uma proximidade maior do seu público, ter tido aulas de português por 12 anos não parece ter surtido grandes efeitos.

Muitas vezes eu os corrigia dizendo, por exemplo: “não é estupro, mas estupro” e eles diziam ‘dando de ombros’: “ah, esse é meu jeito de falá professora”. Outra questão percebida na pesquisa é que falar de acordo com a forma culta da língua demandava um esforço muito grande, não era algo natural para esses alunos. Era como se tivessem falando outro idioma que não o português, com as mesmas dificuldades de aprender uma língua nova, sem a fluência e a internalização que torna o idioma natural, fácil.

Algumas vezes até sabiam qual era a norma culta, mas estavam tão acostumados a falar de uma outra forma entre os pares, em casa, na comunidade na qual convivem, que o esforço era sentido como muito oneroso. Uma hipótese é que como praticamente não transitam além dos limites da comunidade não sentem muito os desencaixes linguísticos que sofreriam em relação aos outros ambientes mais elitizados, salvo na escola.

Quase nenhum aluno dos grupos de jovens atendidos durante a pesquisa frequentava outros ambientes além de seu próprio bairro. Mesmo sendo alunos quase sempre pobres não sabiam pegar ônibus para ir a outros bairros, não conheciam nomes de rua e muitos não sabiam o nome da própria rua. Em um dos últimos grupos atendidos, que possuía uma média de 25 jovens, mais de quinze não souberam indicar o endereço quando precisaram preencher um cadastro. Eles diziam coisas como: “eu moro lá pra baixo do trilho do trem”, ou “ali do lado do mercado, tem uma casa verde, a minha é do lado”, “minha casa é bem perto do terminal, umas duas quadras daqui”. Essa forma de referenciar locais, relativamente comum em cidades bem pequenas do interior, era adotada por eles para se referir a bairros muito grandes das regiões sul e leste, por exemplo. Ou seja, o universo pelo qual transitam é restrito à sua própria comunidade. E é importante lembrar que na periferia não há cinemas, teatros, museus ou bibliotecas.

No 1º semestre de 2013, tivemos a oportunidade de levar um grupo de alunos entre 14 e 18 anos de uma escola pública da região leste da cidade a uma visita pedagógica no Museu do Holocausto de Curitiba. No trajeto entre a escola e o museu foi possível perceber que eles nunca haviam ido à região do museu, na área central da cidade, ao lado do Centro Cívico, onde estão a Prefeitura, o Palácio do Governo, boa parte do judiciário, etc. Era um mundo novo de fato. O grau de excitação desses alunos ao sair do bairro é indescritível, parecia que estavam indo a um parque de diversões. Eles gritavam, riam alto e quando pedíamos para se acalmarem, respondiam: “professora, a gente fica muito feliz quando tem passeio, pena que é muito pouco.”

Durante a visita ao museu também foi possível perceber a fragilidade dos conhecimentos históricos, apesar de muitos estarem no ensino médio. Como era uma visita guiada, a proposta interativa e as perguntas feitas pela guia ficavam, muitas vezes, sem respostas. Os alunos permaneciam em silêncio, o que era interpretado como timidez pela funcionária. Ela dizia: “vocês são muito quietinhos, tímidos.” Mas o fato é que o silêncio era mais do que timidez, havia muito desconhecimento sobre esse episódio da história. O pouco que sabiam sobre o tema havia sido trabalhado por nós quando discutimos direitos humanos e diversidade. E, claro, havia também a timidez típica dos desencaixados por estar em um lugar que não fazia parte do seu repertório: um museu. Situações que exigiam certa formalidade eram sentidas como novidade e promoviam ansiedade nos alunos. Por um lado, em decorrência da própria idade dos alunos, por outro, em decorrência da classe social ao qual pertencem. Acerca disso, Bourdieu (2008, pág. 37) diz:

A experimentação formal [...] faz parte do aparelho pelo qual se anuncia sempre o caráter sagrado, separado e que suscita a separação, da cultura legítima, ou seja, solenidade gélida dos grandes museus, luxo grandioso das óperas e dos grandes teatros, cenários e aparatos dos concertos. Tudo se passa como se o público popular aprendesse confusamente o que está implicado no fato de dar forma e colocar formas, tanto na arte quanto na vida, ou seja, uma espécie de censura do conteúdo expressivo, aquele que explode na expressividade do falar popular e, ao mesmo tempo, um distanciamento, inerente à frieza calculada de qualquer experimentação formal, uma recusa da comunicação escondida no âmago da própria comunicação em uma arte que dissimula e recusa o que ela parece manifestar tão bem quanto na cortesia burguesa, cujo impecável formalismo é uma advertência contra a tentação da familiaridade.

Para esses alunos, vivenciar situações em que precisam fazer silêncio, falar baixo, imprimir uma feição constrita demandada pela gravidade do tema, no caso o

holocausto, não é algo familiar. Logo que chegamos ao museu, o segurança que veio nos receber falou de forma muito séria: “cuidado com aquilo que vão falar lá dentro, nada de piadinhas de terrorismo, dizer que tem uma bomba e rir das imagens porque aqui é um local de respeito e homenagem a aqueles que perderam suas vidas por causa da intolerância”. Os alunos se olharam e fizeram um grande esforço para conter um risinho que brotava nos cantos da boca e, quando um falava mais alto, o outro dizia: “fica quieto, cala a boca”.

Durante a visita, falamos de vários filmes relacionados à questão do holocausto, mas a maioria dos alunos não conhecia. Na saída da visita uma aluna perguntou: “Joyce, por que os professores não passam esses filmes pra gente?”. Expliquei que para trabalhar com filmes deve haver um objetivo pedagógico, que o recurso pode servir de ilustração e que o professor precisa estar preparado. A resposta foi desconcertante: “Ah, mas tem um monte de filme que os professores passam para a gente que não parecem ter nenhum objetivo pedagógico, por exemplo, *A Galinha Pintadinha*”. Era uma aluna está do 2º ano do ensino médio. O desenho é adequado para crianças de até dois anos e até poderia ser usado para um fim pedagógico, pensar questões de animação da aula de artes, cinema, história do cinema e evolução tecnológica, o uso do computador, enfim, para uma infinidade de possibilidades pedagógicas. Porém, pelo relato da aluna, não era o caso, os professores simplesmente deixavam o filme rodar. Uma pedagoga de uma das escolas atendidas reclamou que uma professora estava passando muitos filmes sem objetivo pedagógico, simplesmente porque os alunos pediam. Houve um confronto com a professora quando entrou na sala e flagrou os alunos de 6º ano assistindo a “Chuck, o brinquedo assassino” na aula de matemática.

Durante o projeto, trabalhamos alguns filmes com atendidos pelo INV e percebemos a dificuldade patente em ler legendas⁶⁶. Todos querem filmes dublados porque não conseguem ver o filme e acompanhar a legenda ao mesmo tempo, pois alegam que a legenda é muito rápida. Isso demonstra a pouca familiaridade que possuem com o texto, com a linguagem escrita. Diferente dos alunos das camadas mais elitizadas da sociedade, que têm no cotidiano das relações o hábito da

66. Essa dificuldade não é apenas dos alunos, mas também do professorado. Em todas as oportunidades que tivemos de trabalhar análises de contextos a partir da leitura de filmes, houve um pedido dos professores para que o filme fosse legendado. A justificativa é a mesma dada pelos alunos.

utilização culta da língua em vários contextos. A capacidade de abstração dos alunos menos favorecidos fica bastante prejudicada, o que acaba tendo reflexo em quase todas as disciplinas.

Essas questões são pouco problematizadas na escola e, certamente, esses efeitos de linguagem possuem relação direta no êxito ou fracasso da comunicação pedagógica inclusive. O rendimento dessa comunicação é maior ou menor em função das características sociais e escolares dos alunos (Bourdieu e Passeron, 2009).

No capítulo I do livro 2 de “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (2009) colocam como epígrafe uma citação do livro “Homens como Deuses”, de H.G. Wells, que serve perfeitamente para ilustrar que o rendimento da ação pedagógica é distinto dependendo dos receptores envolvidos no processo. Reproduzindo o diálogo entre *Serpentin* e *Barnstaple* utilizado por Bourdieu e Passeron (2009):

Serpentin: - Quando dirijo para você meu pensamento, ele se reflete em seu espírito na medida em que ali encontra ideias correspondentes e palavras adequadas. Ele se formula ali em palavras, em palavras que você parece entender; ele se envolve ali com sua própria língua, as suas frases habituais. Muito provavelmente, as pessoas que o acompanham entendem o que lhes digo, cada uma com suas diferenças individuais de vocabulário e elocução.

Barnstaple: - E eis por que de vez em quando, por exemplo [...] quando você se eleva até as ideias das quais nossos espíritos não possuem sequer a suspeita, nós não entendemos nada.
(HG Wells apud Bourdieu, 2009, p. 93)

O diálogo ilustra como a ineficácia da comunicação pedagógica pode, entre outras coisas, produzir, ou ao menos contribuir, para o baixo aproveitamento escolar. A mesmo tempo ilustra a dificuldade dos professores em compreender que a linguagem utilizada pode ser inacessível para certos alunos, principalmente para aqueles das camadas mais populares, que possuem um vocabulário muito distinto daquele arbitrariamente definido como erudito.

Além do vocabulário diferente, os valores intrínsecos às classes sociais também são, por vezes, distintos entre professores e alunos, como já mencionado anteriormente, o que mais uma vez contribui para a falta de identificação com a cultura escolar. Os alunos reclamavam bastante da falta de respeito que os adultos da escola tinham com suas práticas e com seus gostos. Na mesma escola que experimentou a visita ao museu do Holocausto existiam muitos conflitos acerca da programação da rádio da escola, que tocava música na hora do recreio. As músicas

eram escolhidas pelos alunos através de uma lista e submetida ao aval da direção. Os alunos sentiam que algumas músicas eram censuradas, não apenas por causa das letras, vistas como inadequadas, mas também por causa dos ritmos, como o *funk*, que muitos alunos adoravam, mas os professores, via de regra, classificavam como inadequada⁶⁷. Eles alegavam que não eram músicas apropriadas para o ambiente escolar, pois faziam apologia ao sexo, ao crime, etc. Sem dúvida, várias músicas, independentemente do ritmo não são mesmo adequadas para o ambiente escolar. O problema é quando o aluno não consegue perceber em que momentos a escola está sendo coerente com sua função e em que momentos ela está rechaçando algumas práticas sociais por preconceito.

Além dos problemas geracionais que evidentemente moldam nosso gosto, há as questões de classe, como bem apontou Bourdieu em *A Distinção*, de 2008. Uma das razões pelo desengajamento dos alunos das classes populares da escola é o fato de não se sentirem representados nos seus valores. Não há um reconhecimento das práticas sociais do alunado e das suas famílias como sendo válidas.

Para quem frequenta o ambiente escolar com certa regularidade é fácil perceber que o engajamento dos alunos com a causa escolar é cada vez menor. Bourdieu e Champagne (2012) afirmam que o desengajamento tem a ver com o fato dos alunos sentirem que a escola e seus discursos estão muito distantes da realidade que vivem, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social.

Os professores, em sua maioria, continuam professando valores e discursos que parecem não fazer muito sentido nos dias atuais ou que não expressam os valores da comunidade ou da própria coletividade da escola. Ao não analisar a multiplicidade de crenças existentes dentro do espaço escolar corre-se o risco de promover abismos que, certamente, dificultarão o processo de ensino e aprendizagem e de valorização da escola.

Em quase todas as atividades realizadas com os grupos de profissionais foi possível ouvi-los dizendo que os alunos e suas famílias perderam os valores e por isso estamos vivendo uma crise na educação. Nenhum professor afirmava que os

67. Há pouco tempo, durante um curso realizado com professores em uma escola estadual atendida pelo INV, um dos professores falou que isso que os alunos ouvem é tudo lixo, que eles não têm a menor noção do que significa música de verdade. Obviamente que os alunos percebem esse descaso da escola com seus gostos.

valores dos alunos são *diferentes*. Isso indica que eles, os professores, percebem a diferença de valores como ausência de valores, em uma perspectiva bastante etnocêntrica. Certamente, isso os distancia emocionalmente dos alunos, rompe com os processos de identificação e empatia necessários a um ambiente coletivo. Vejamos um exemplo de uma escola pública estadual, localizada na região leste, atendida pelo Instituto Não Violência em 2011.

O INV estava promovendo a formação de um grupo de protagonismo juvenil para os alunos do ensino fundamental 2. Seria uma atividade de contra turno e voluntária para os alunos. Os profissionais do Instituto Não Violência passaram nas salas apresentando o projeto e convidando os alunos a participar. Seria um projeto de um semestre, totalmente gratuito e com entrega de certificado ao final. Importante dizer que a maior parte da clientela era oriunda de uma favela ao lado da escola e isso despertava nos professores um discurso pessimista, por um lado, de falta de perspectiva e catequizador, por outro.

Muitos professores diziam que ali naquela escola havia uma energia bem negativa, que era uma escola “carregada”. Era fácil perceber nos discursos dos educadores da escola uma relação entre essa crença e a origem social dos alunos⁶⁸. Deste fato decorria que vários professores rezavam com os alunos no início das aulas, para, segundo eles, “espantarem os “maus fluidos” e retomar os valores cristãos, que acreditavam estar ausentes naquela comunidade”.

Em uma das turmas na qual foi realizada a divulgação do projeto, um 7º ano, nenhum aluno mostrou-se interessado em participar. Diante da ausência de participação e do pouco entusiasmo da turma, a professora que estava ministrando a aula na ocasião da divulgação do projeto, voltou-se para os alunos e disse: _ “Pessoal, esse projeto é super importante e é a chance de vocês se tornarem pessoas de bem, diferente dos pais de vocês. Vocês não precisam ser como as famílias de vocês. Aproveitem essa oportunidade porque, se fosse para vocês pagarem, vocês nunca iam conseguir. Um curso como esse custaria mais de R\$2.000,00. É a chance de vocês serem alguém na vida!”. Depois dessa fala, os alunos continuaram com um ar extremamente apático e nenhum quis participar. Aí a professora olhou para os profissionais do INV e disse: _ “Não adianta, a gente dá oportunidade, mas eles não aproveitam!”. A crença dessa professora é de que

68. Tal relação também foi apontada por Almeida (2011), Moraes (2006) e Moraes e Pescarolo (2008).

estava “incentivando” os alunos a participar com a fala que, para ela, era motivadora.

É patente nas escolas a naturalização da suposição de que os alunos e suas famílias não seriam “gente de bem”, pois afinal, vivem na favela. Sabemos, é lugar comum o pensamento de que pobre é perigoso, que muito já foi dito na sociologia sobre isso⁶⁹. O que causa um certo questionamento é a ausência de uma reflexão mais profunda por parte dos próprios professores. Isso só vem a demonstrar a precarização em que educação se encontra. São raros os professores que conseguem fazer uma reflexão sobre a educação pública e o seu papel como educador. Muitos se veem como transmissores de conhecimentos tão somente e sentem as questões de ordem moral como sendo desvios da função aos quais são obrigados em função da ausência de valores dos alunos.

A constante desvalorização dos hábitos dos alunos pobres por parte da escola é sentida como uma afronta ao que eles são (segundo relato dos alunos pesquisados), como uma forma de doutrinação a qual sentem que precisam opor uma resistência. De acordo com Bourdieu e Champagne (2012), essa resistência aparece através da insubordinação, linguajar grosseiro e rejeição dos ensinamentos da cultura geral. Os autores também apontam atos de rebeldia e violência na escola como uma forma de resistência e de falta de engajamento com a cultura escolar destinada a esses alunos.

Não são apenas os alunos e suas práticas que são desvalorizados nas escolas. Outros grupos também o são, como o caso dos funcionários responsáveis pelos serviços gerais, que são oriundos das mesmas camadas sociais que os alunos. Eles são muitas vezes - não em todas as escolas - desqualificados e têm sua participação negada nas decisões tomadas ou, são diminuídos quando falam.

Em uma das escolas estaduais atendidas da região leste, durante um curso de formação de lideranças pacíficas para os profissionais da escola, foi relatada a seguinte situação pelos funcionários: a professora estava dando uma bronca em uma aluna quando a zeladora da escola passou pela sala de aula onde ocorria o incidente. A professora chamou a zeladora e pediu para que ela testemunhasse o que estava ocorrendo. No dia seguinte, a mãe da aluna foi chamada à escola e se reuniram todos na sala da direção. A professora pediu então para que a zeladora

69. Cf. Guimarães (1981), Chalhoub (1996) e Amorim e Santos (2010).

dissesse à mãe o quanto a filha era mal educada e descomprometida. A zeladora, que não achava ser bem isso, disse que a aluna, embora aprontasse às vezes, também era inteligente e tinha bons comportamentos. A professora, que possivelmente não gostou de não ter sua versão corroborada pela funcionária, disse à menina: “Você deveria pensar bem no que quer ser na vida porque, se não se aplicar e estudar de verdade, vai ficar a vida inteira varrendo chão, como ela”, apontando para a zeladora. A zeladora contou durante o curso que se sentiu humilhada e desqualificada como profissional, até porque ela não via nada de mal em limpar o chão da escola, já que era um trabalho honesto e necessário. Não foi tomada nenhuma providência por parte da direção, que estava presente na conversa, o que pode denotar uma naturalização das desigualdades de tratamento dentro da escola em função do lugar ocupado ou ainda uma omissão das lideranças frente às injustiças.

Durkheim ([1922] 2010) entendia que para haver coesão, a instituição escolar deveria representar a coletividade e não os interesses individuais ou de determinados grupos. Mas o fato é os valores propagados na escola nem sempre representam o coletivo, mas sim, os grupos que estão em maior posição de poder, no caso da escola, os professores e equipe diretora. Essas questões estão certamente relacionadas com as situações de violência e de rompimento da solidariedade. Virtude essa que, em épocas de tanta pluralidade de valores e de ampliação da democracia, torna-se muito mais complexa, pois requer a capacidade de colocar em suspenso os próprios valores para poder adotar a perspectiva do outro.

5.2. DESCASO E APATIA: PRODUTOS DO DESENCANTO COM A EDUCAÇÃO.

Quando perguntamos aos jovens envolvidos na pesquisa o que pensam sobre a escola os aspectos negativos se sobrepõem aos positivos. Dizem que a escola é chata, as aulas são chatas e os professores são ruins, com algumas exceções. No discurso desses alunos, a escola aparece como uma instituição estigmatizadora, cercada de inseguranças afetivas e injustiças. Esse aspecto é extremamente interessante porque existe muita preocupação atualmente com a segurança e com a violência nas escolas. A preocupação, via de regra, se concentra nos aspectos físicos e materiais, como brigas e vandalismo, porém, os alunos não

sentem medo de ir à escola porque podem apanhar ou algo assim. Isso é mais raro. Eles têm medo de falar, de se expor, porque sentem que a escola não é um ambiente acolhedor do ponto de vista afetivo. É essa insegurança que está presente nos discursos e não aquela relacionada ao tráfico, furto e brigas, como costumamos pensar. Sentem que são injustiçados na relação com os colegas, mas principalmente na relação com os adultos da escola que, quando não são diretamente perpetradores de violências, são omissos em relação a elas.

Esses adultos de referência são vistos como incoerentes, autoritários e preconceituosos. A postura dos adultos é sentida não apenas pelos alunos mais velhos, ouvimos muitos relatos da falta de respeito por parte dos professores nos grupos de crianças atendidos pelo projeto Fábrica da Paz. Quando íamos construir regras coletivas muitos alunos diziam que os professores xingavam e gritavam, mandando “calar a boca”. Evidentemente, essas posturas eram também reproduzidas pelos alunos no convívio com os colegas da classe. Porém, é importante frisar que, para os alunos da educação infantil e do ensino fundamental 1, a escola é ainda um lugar repleto de esperanças e de laços mais permanentes com os adultos. A professora regente, que é a professora de referência para a turma, os acompanha o ano todo e existe um investimento muito maior no vínculo e no afeto.

Os mais velhos falam também dos professores que consideram legais porque explicam bem a matéria e os respeitam, mas reclamam bastante do tédio, da rotina escolar e da falta de vontade de ir para escola. Gostariam que coisas diferentes acontecessem. Porém, sempre que propúnhamos fazer algo novo, os grupos, em geral, se mostravam extremamente apáticos e relutantes, como foi o caso de um show de talentos que pretendíamos realizar com os alunos do grupo Tribos da Paz de uma escola estadual da região leste. Os alunos do grupo acreditavam que seria uma ótima ideia fazer um show com música, dança, esporte e desenho na escola para mobilizar os alunos para algo diferente. De acordo com os alunos do grupo, havia muita gente talentosa na escola. Porém, após ser adiado três vezes, o evento acabou não acontecendo, pois quase não houve inscrições. Os alunos organizadores do evento ficaram decepcionados, dizendo: “Não tem jeito, aqui nessa escola o povo é muito devagar”. Porém, foi possível perceber que havia um certo conformismo e familiaridade com a apatia dos demais.

É claro que seria importante investigar mais profundamente outras razões para isso ter acontecido. Muitos alunos podiam ter um excesso de timidez e um certo desconforto em estar nos holofotes, mas supor que a maior razão tenha sido uma postura apática esteja coerente com a percepção das profissionais do Instituto Não Violência quando passaram nas salas de aula para divulgar o projeto na escola e convidar os alunos. Houve pouquíssima adesão, independentemente da turma, e uma franca postura de enfado diante da fala mobilizadora e empolgada das profissionais.

O que percebemos nas observações dos projetos envolvendo os adolescentes analisados na pesquisa é que é muito difícil mobilizá-los, pois acham que nada vai funcionar. A apatia dos jovens no que tange à escola é uma característica relativamente comum entre os grupos analisados, o que surpreende, já que o jovem é visto como rebelde ou inconformado e, portanto, mais disposto a encabeçar mudanças.

O mesmo acontece com o grupo de profissionais das escolas. As reclamações são intensas e constantes, mas a apatia diante da realidade é algo que, na maioria das vezes, se sobrepõe à vontade de tentar algo novo ou diferente.

Em relação aos alunos, essa mesma postura foi encontrada em Torres et al (2013). De acordo com os autores, entre os alunos por eles pesquisados⁷⁰, havia uma grande falta de incentivo para falar sobre a escola, a ausência de discursos sugeria uma postura de resignação em relação aos problemas, ou um sentimento de desesperança de que algo possa ser modificado. O relato da escola como um ambiente injusto e inseguro, do ponto de vista afetivo, também aparece na pesquisa. Torres et al (2013, pág. 93) relatam que “apenas uma vez, um aluno se referiu a um roubo ocorrido em sala de aula e os demais passaram a respondê-lo discutindo a questão, sem acessar temas como violência ou segurança, apenas tentando constituir nas narrativas os acontecimentos em sala de aula.” Os autores também encontraram entre os alunos pesquisados o relato de que a escola era “legal” até o ensino fundamental 2, depois, perdeu o sentido. Vejamos o relato de uma aluna de 19 anos que abandonou a escola:

70. Os alunos componentes da pesquisa são alunos de baixa renda, de São Paulo e Recife, de escolas estaduais.

"quando eu tava no primário eu ia na escola, só não gostava de acordar cedo, nunca gostei, mas gostava da minha professora, ela tinha paciência com a gente...que eu me lembro, acho que deixei de gostar de estudar na 6ª série." (aluna, 19 anos em Torres et al, 2013, pág. 94)

O descaso e a apatia com a escola e seus valores é habilmente retratada no filme francês "Entre os Muros da Escola", anteriormente mencionado e que traz como protagonista François Bégaudeau, que também é professor e o autor do livro no qual o filme foi baseado. Embora o filme seja francês e retrate a realidade das escolas francesas, poderia ser facilmente equiparado à realidade das escolas brasileiras, pois as situações são muito semelhantes. O filme mostra a realidade de jovens pobres e imigrantes que estão no secundário e que não veem na escola uma instituição capaz de imprimir sentido em suas vidas e nem de oferecer uma saída dos conjuntos habitacionais nos subúrbios parisienses. Isso terá efeitos na forma como esses alunos vão se comportar, na linguagem que adotam, no descaso com a cultura escolar e nos episódios de violência que passam a ocorrer com mais frequência entre os alunos e entre os alunos e os professores. Ou seja, ao não ser capaz de oferecer um sentido que vá além da obrigatoriedade legal, a escola torna-se um local de pessoas desencantadas, apáticas ou revoltadas, o que ainda parece ser mais esperançoso do que a apatia e indiferença.

Os professores, sem perceber onde o problema está de fato, tornam-se rancorosos, fatalistas e deterministas. Para Broccolichi e Oeuvrard (2012),

O que desconcerta, desencoraja e deixa desesperançosos os professores, não é somente a obrigação de suportar, até uma idade na qual eles podem parecer muito mais perigosos, alunos cujo "comportamento infernal", cuja "ausência de motivação", ou cuja "total falta de compreensão" das atividades escolares os fazem aparecer como "insuportáveis", "desesperadores" e até mesmo "irrecuperáveis". É também o enfraquecimento do poder para sancionar o trabalho dos alunos, para incitá-los à atividade escolar... (Broccolichi e Oeuvrard, 2012, pág. 526)

Essa realidade impacta de forma profunda na postura dos professores. Eles estão totalmente perdidos, muitos professores chegam desesperados nos cursos dados pelo INV, alguns chegam a irromper em choros. Não sabendo como devem se comportar diante da postura desafiadora dos alunos, eles oscilam entre o autoritarismo e a permissividade. Muitos, desgastados pelo dia-a-dia caótico, acabam também ficando apáticos e, por vezes, adotando posturas *laissez-faire*,

pouco se importando com o resultado do seu trabalho na vida dos seus alunos⁷¹. Passam a falar para os alunos: “Que se dane se vocês vão ou não aprender. Querendo ou não, vocês tirando boas notas ou não, no fim do mês meu dinheiro vai estar lá na conta. Vocês que sabem se querem ou não aprender”. Certamente, deixar as crianças e jovens à mercê de sua própria vontade não é lá muito educativo e não promove indivíduos que sejam moralmente autônomos (La Taille, 2009).

A democratização da educação tem potencializado muitos problemas que transformam a vontade de ser professor em motivo de zombaria. Se na França os professores estão reclamando de salas lotadas com 25, 30 alunos, a situação por aqui é ainda mais grave, pois as escolas não se multiplicaram na mesma velocidade impressa pelo aumento do número de alunos que as frequentam.

Como vimos no início desse capítulo, desde a década de 90 não tivemos um aumento minimamente significativo no número de escolas em todo o Brasil. Considerando que o Brasil tem dimensões continentais e o aumento do número de habitantes nesse mesmo período, não é tão difícil concluir que estamos bem aquém do adequado. No Brasil houve um inchaço do número de alunos nas salas de aula, como apontado antes, mas os efeitos dessa situação são muito semelhantes ao caso francês.

Em meio a esses problemas enfrentados pelas escolas, que vão desde questões materiais, como falta de recursos, falta de professores, profissionais desgastados e doentes, alunos desafiadores e desmotivados, há ainda a preocupação desses alunos sobre o que vão fazer profissionalmente.

Para muitos, a escola ainda é, apesar de tudo, um porto seguro, um lugar de moratória antes de terem que enfrentar as agruras do competitivo mercado de trabalho. Em um dos grupos de jovens com o qual trabalhamos durante o período da pesquisa, em uma escola estadual do bairro Cajuru, perguntamos aos alunos se

71. Mas também há aqueles professores que só fingem uma certa apatia mas que acabam ficando até mesmo com problemas emocionais e de saúde por não conseguirem os resultados desejados. Isso afeta não só os professores das escolas, mas qualquer pessoa que se proponha a realizar um trabalho com os alunos. No caso dos profissionais do INV, houve muitas vezes em que a vontade era dizer para os alunos que se estavam ali e não “queriam nada com nada” que não viessem mais. A diferença está na condição ocupada por esses profissionais, além de não fazerem parte do quadro de profissionais da escola, o que permite certo distanciamento emocional, são pessoas que estudam e pesquisam na área. Por isso conseguem apresentar uma conduta mais reflexiva e menos reativa.

pensavam em fazer faculdade, já que muitos estavam no ensino médio. Poucos deram uma resposta rápida. A maioria deles ficou pensativa, como se não fosse algo sobre o que pensassem sempre. Alguns responderam que não sabiam. Quando perguntamos que faculdade gostariam de fazer, um deles, um dos mais engajados e politizados do grupo, respondeu Engenharia Civil. Mas nenhum deles cogitava fazer vestibular para a Universidade Federal, mesmo havendo atualmente um sistema de cotas sociais. Quando perguntamos por que não fariam o vestibular da Federal, eles responderam: “É muito difícil, a gente não vai passar”.

Esses alunos, embora sejam considerados bons pela escola em que estudam, não se sentem capazes de concorrer a uma vaga na Universidade Federal ou em qualquer outra pública. Sabem que os conhecimentos que possuem são insuficientes para serem aprovados no vestibular. Alegam que, apesar do sistema de cotas, os aprovados são os alunos dos colégios públicos que realizam concurso, como o Colégio Estadual do Paraná, o Colégio Militar, as escolas técnicas da UTFPR e da UFPR e os Institutos Federais Tecnológicos, ou os alunos dos colégios particulares.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem mostrado isso. Embora o indicador venha crescendo nos últimos anos, ainda há uma boa diferença entre as escolas públicas e privadas. Em 2005, por exemplo, as menores taxas foram dos alunos da região Norte, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. No ensino médio, as taxas foram 2,5 pontos na rede pública e de 3,4 pontos na região Sudeste. Na rede privada temos uma taxa de 5 pontos na região Norte e de 5,4 pontos na região Sul (a taxa mais alta do país nesse ano). Já em 2011, o Ensino Médio da rede pública alcançou uma taxa de 3 pontos na região Nordeste (a pior taxa) e de 3,7 pontos na região Sul, enquanto a rede privada obteve pontuação de 5,2 pontos na região Norte (a pior taxa) e de 6 pontos na região Sul. Esses números mostram que a rede privada tem taxas quase duas vezes maiores que as da rede pública. Fato que não passa despercebido pelos jovens, que, no caso dos mais pobres, acabam acreditando muito pouco nas suas chances de entrar em uma boa faculdade.

Se tiverem a sorte de contar com alguma ajuda financeira dos pais, esses estudantes vão, provavelmente, poder cursar uma das inúmeras faculdades da cidade, algumas ainda nem reconhecidas pelo MEC, que vão conferir a eles diplomas sem nenhum valor de mercado.

Os alunos também sabem que dificilmente conseguirão altos postos nas profissões que escolherem, ainda que consigam viabilizar uma carreira. Boa parte deles age como se o futuro fosse absolutamente incerto. Paura uma certa apatia sobre o que farão, como se não tivessem garantias de retorno do seu investimento acadêmico.

Se antigamente alguém entrava em uma grande empresa como *office boy* e poderia chegar a gerente ou até quem sabe diretor, diante de uma longa carreira aprendendo todos os meandros do ofício e as especificidades da empresa, hoje isso é praticamente impossível. Em tempos de capitalismo flexível, como aponta Sennett (2010), a não previsibilidade é a moeda corrente e a ruptura com trajetórias de longo prazo, com trabalhos de uma vida inteira na mesma corporação, é uma das únicas certezas. Dessa forma, esses jovens se deparam com desafios que conjugam um mercado extremamente competitivo, cada vez mais exigente em termos de formação dos profissionais e trajetórias escolares desprovidas de valor para esse mercado assustador.

5.3. “ESTUDE PARA SER ALGUÉM NA VIDA!”: A QUEBRA DA RELAÇÃO ENTRE O AUMENTO DA ESCOLARIDADE E GARANTIA DE OPORTUNIDADES.

O que se vê a partir da democratização do acesso à escola é a quebra gradual da relação entre escolarização e garantia de oportunidades, o que contradiz o senso comum que imagina que estudar mais significa ter mais oportunidade. Em tese essa questão não é necessariamente falsa, pois existe certamente uma relação entre tempo de escolarização e aumento das oportunidades, porém, o que se subtrai nas análises mais superficiais são os fatores que dizem respeito não só à quantidade de anos que alguém estudou, mas à qualidade desse estudo, a instituição onde ele ocorreu e o valor simbólico do qual ela goza frente à sociedade e as condições objetivas e subjetivas em que esse aluno terá de concorrer aos melhores postos de trabalho.

O que se coloca em questão é, por exemplo, a probabilidade de um aluno que estudou sua vida toda em uma escola no sertão nordestino, que, às vezes, não tem carteiras nem livros, tem de chegar a uma boa universidade. Ou ainda, de tornar-se um professor universitário, um médico, um juiz, um engenheiro, profissões

que possuem prestígio social e que, na maioria das vezes, arrematam os melhores salários.

Por isso, as profissões/ocupações que oportunizam enriquecer de forma meteórica e sem nenhuma ou pouca relação com a escola, como ser *top model*, celebridade em um reality show, jogador de futebol ou ainda traficante, tornam-se imensamente atraentes e sedutoras para os jovens de baixa renda. Isso pode acontecer porque esses jovens têm baixíssima expectativa acerca do que a escola pode dar a eles.

O editorial da Folha de São Paulo de 15 de janeiro de 2013 aponta que, de acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz sobre adolescentes recrutados pelo tráfico de drogas nas favelas cariocas, o tráfico oferece aos jovens de escolaridade precária (nenhum dos entrevistados havia completado o ensino fundamental) um plano de carreira bem estruturado, com salários que variam de R\$ 400 a R\$ 12.000 mensais. Para uma base de comparação, convém notar que, segundo dados do IBGE, 57% da população brasileira vive com um salário mínimo.

Porém, até a década de 80 havia uma frase que era bem sucedida e repetida por quase todos os professores e pais para mostrar aos filhos e alunos a necessidade e importância de estudar: “estude para ser alguém na vida!”. A máxima era dita com convicção e investida de uma autoridade, de um valor simbólico muito forte, pois era possível comprovar que as pessoas que estudavam tinham sucesso. Quem obtinha um diploma até essa época tinha garantia de boa empregabilidade, principalmente se o diploma fosse universitário. Fazia todo o sentido para os pais contarem aos filhos histórias de superação das dificuldades na infância para poder estudar. Embora houvesse inúmeras outras dificuldades de acesso e permanência à escola, os que conseguiam saíam vitoriosos. Isso definitivamente conferia um valor distinto à educação escolar.

Nas famílias oriundas das classes populares, as histórias são sempre muito parecidas⁷² - principalmente no estado do Paraná, que tem boa parte de seu desenvolvimento econômico voltado para a agricultura e muitas cidades pouco industrializadas - de pessoas que viviam nas regiões mais afastadas, no campo, que

72. Essa é uma história comum entre as famílias dos meus amigos e parentes e também muito ouvida nas atividades com os professores quando eles reclamam da falta de comprometimento dos alunos na atualidade.

precisavam andar vários quilômetros a pé, descalças, para poder chegar à escola. Elas, as famílias, e os professores sabiam que aquele esforço certamente se reverteria em algo valioso para o futuro das crianças e jovens. Mas será que podemos dizer o mesmo na atualidade? Ou a democratização da educação mudou esse quadro?

A pouca perspectiva que os jovens das classes populares visualizam na carreira escolar atualmente tem promovido uma série de efeitos muito complicados para o cotidiano das escolas. As queixas dos educadores são generalizadas e absolutamente semelhantes às aquelas apontadas pelos pesquisadores franceses, Bourdieu e Champagne, no texto *Os Excluídos do Interior*.

Os professores com os quais tive contato durante a pesquisa de campo e também durante todo o tempo no qual tenho trabalhado nessa área, alegam que a relação com os alunos tem sido muito difícil. Eles sentem que não são respeitados, que os alunos estão desinteressados, desmotivados, debochados, impertinentes, agressivos e que já não dão o menor valor à escola⁷³. A imensa maioria dos professores, contudo, não apresenta uma reflexão mais elaborada sobre as causas desses problemas. Quando questionados, apontam, quase sempre, para causas exógenas à própria instituição escolar repletas de explicações do senso comum, como já vimos no item anterior⁷⁴.

As respostas mais comuns têm a ver com problemas nas famílias - que são vistas pelos professores como desestruturadas - e com a crise de valores. É bastante comum ouvirmos que “as famílias não estão mais fazendo seu papel, veem a escola como um depósito no qual deixam os seus filhos para que os professores tenham que educá-los. Agora, nós temos que ser tudo e temos que dar conta de tudo, senão a culpa é nossa. Temos que ser pai, mãe, professor, psicólogo, assistente social, médico. A gente perde boa parte do tempo de aula tendo que

73. Aquino (2008) também aponta que a crença de que antigamente os professores eram respeitados e que só frequentava a escola quem dava valor a ela, é comumente encontrada no meio educacional.

74. Não se trata aqui de tomar o senso comum como uma categoria a ser rechassada porque inválida para compreender a realidade social, ao contrário, “o senso comum é um fundo de evidências partilhadas por todos que garante, nos limites de um universo social, um consenso primordial sobre o sentido do mundo (...)” Bourdieu (1930). Dessa forma, as representações que emergem do senso comum são categorias analíticas muito importantes para compreender o lugar do consenso e da ausência de questionamento porque evoca a sensação de naturalidade e não de estranhamento.

educar esses alunos que perderam completamente os valores e que não têm nenhuma vontade de estar ali”.

A pouca capacidade reflexiva dos educadores sobre os problemas que os acometem é também relatada por Broccolichi e Oeuvrard (2012, pág. 523):

Os professores, sobretudo aqueles que ensinam nos estabelecimentos mais afetados, vivenciam de forma tanto pior as dificuldades que encontram porque o insuficiente conhecimento das causas destas dificuldades deixa aberta a possibilidade de que seja a eles atribuídas a responsabilidade e a culpa por elas. A escola, que tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos em condições de equidade, parece ela mesma bem pouco esclarecida sobre os fatores que a desviam de sua missão, a ponto de ocultar aquilo que torna sua tarefa “impossível” em certos estabelecimentos.

Os professores se veem imersos em problemas e não sabem mais o que fazer para convencer os alunos de que vale à pena estudar, que isso é importante. Segundo Ken Robinson, especialista e consultor em educação, a reação dos alunos não está completamente equivocada. De acordo com o autor do vídeo *Mudando Paradigmas na Educação*⁷⁵, no qual discute alguns problemas da educação na atualidade, continuamos tentando convencer as crianças e jovens que terão garantia de sucesso se estudarem bastante e conseguirem um diploma. Para Robinson, é melhor ter um diploma do que não ter nenhum, mas isso hoje em dia não é mais garantia.

Durante um ciclo de palestras com temas sobre educação dado em uma das escolas pesquisadas, uma professora contou que da última vez que falou “estude para ser alguém na vida” um dos alunos do ensino fundamental 2 respondeu: _ “Professora, não sei até que ponto isso é verdade. A senhora estudou tanto e ganha menos do que meu irmão, que só tem o ensino médio. Ele trabalha como vendedor em uma loja”. Outro aluno disse: “Ah, tem também um monte de gente que estudou e está desempregada. Eu tenho um primo que fez até curso de pós-graduação e não consegue emprego com carteira assinada. Segundo a professora, vários alunos contaram casos de fracassos e de sucessos econômicos que não estavam diretamente relacionados ao nível educacional dos indivíduos, como de jogadores de futebol e do presidente Lula. Quando esses exemplos invadem as aulas, os

75. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=TPr7PL5WZPU>> acessado no dia 30.06.2013.

professores não sabem argumentar nem problematizar tais questões e o que resta é um incômodo silêncio que acaba por ratificar a derrocada da função escolar.

Para termos uma ideia de como essa questão tem impactado o mercado brasileiro, no ano de 2009, uma reportagem na Folha de São Paulo apontou que 22 mestres e 45 doutores haviam se inscrito para um concurso de gari no Rio de Janeiro:

Com inscrições abertas desde o dia 7, o concurso público para a seleção de 1.400 garis para a cidade do Rio já atraiu 45 candidatos com doutorado, 22 com mestrado, 1.026 com nível superior completo e 3.180 com superior incompleto, segundo a Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana). Para participar do concurso, basta ter concluído a quarta série do ensino fundamental. As inscrições terminam amanhã. Somados, os candidatos que já passaram pelos bancos de universidades representam quase 4% dos 109.193 inscritos até anteontem. Os anos de estudo a mais, porém, não devem colocá-los em vantagem na disputa --a seleção é feita por meio de testes físicos, como barra, flexão abdominal e corrida. Aqueles que forem contratados trabalharão 44 horas por semana e receberão salário de R\$ 486,10 mensais, tíquete alimentação de R\$ 237,90, vale-transporte e plano de saúde. A remuneração poderá ser acrescida ainda de um adicional por insalubridade. Aluno do segundo período de história da Estácio de Sá, no Rio, Luiz Carlos da Silva, 23, disse ter ouvido muitos comentários preconceituosos dos colegas quando contou que disputaria uma vaga de gari. "Disseram que eu era maluco, que eu ia ficar fedendo a lixo... Mas a faculdade hoje não garante emprego nem estabilidade para ninguém." (Jornal Folha de São Paulo do dia 22.10.2009)

É evidente, por esse exemplo, que a escolarização tem dado mostras de esgotamento no que tange à garantia uma carreira profissional satisfatória, mesmo que seja possível relacionar aumento salarial com progressão escolar. Isso, sem dúvida, tem reflexos no investimento que os indivíduos realizam na educação e na sua vida acadêmica. Às vezes estão lá não porque buscam ascender socialmente, mas para não piorar ainda mais sua situação, o que não é muito estimulante. Muitos jovens que saem da escola se deparam atualmente com a reserva de mercado.

Outra questão que pode potencializar o desinvestimento ou o não investimento na escola é que muitos jovens de baixa renda já estão no mercado e vivenciam trabalhos precarizados, além de não conseguir, por vezes, estabelecer uma relação entre os conteúdos escolares mais complexos com o seu trabalho.

Nos grupos de jovens analisados na pesquisa, a maioria deles ainda estava no ensino fundamental e, portanto, não trabalhava. Porém, entre os jovens que já cursavam o ensino médio, vários faziam trabalhos temporários ou em rede de lanchonetes, o que acabava contribuindo para uma grande flutuação no grupo, muitas faltas decorrentes da priorização do trabalho em detrimento das atividades

escolares. A situação também foi encontrada pelos pesquisadores Torres et al (2013), que apontam que o absenteísmo é mais comum entre os jovens que trabalham. Esses pensam que dificilmente terminarão o ensino médio em três anos. A reprovação é uma possibilidade mais comum entre aqueles que trabalham e estudam do que entre os que somente estudam.

5.3.1. Adversidades na Escola Pública: falta de qualidade e a desvalorização dos diplomas dos alunos.

Além dos valores em jogo, há também a questão dos conteúdos. Os alunos não sentem que os conteúdos escolares tenham sentido para sua vida. Não estamos falando aqui que questões meramente utilitárias, mas independentemente do uso prático, os alunos não conseguem enxergar a relevância de muitas coisas que são ensinadas. O problema é que a escola ainda trabalha conteúdos de forma meramente informativa e que obriga o aluno a decorar e não a entender. Dessa forma, para boa parte dos alunos, os conteúdos desfilam pelas disciplinas sem nenhuma correlação de sentido entre uma coisa e outra, entre uma disciplina e outra. O problema é que muitas vezes nem o professor sabe e, portanto, não está apto a traduzir para o aluno aquilo que pode ser apresentado de forma muito complexa ou abstrata nos livros. Parte dos professores adotam um 'ar *blasé*' e uma aversão pelo fácil, como símbolo de distinção e de distanciamento do alunado (Bourdieu, 2008).

Toda linguagem da estética está confinada em uma rejeição de princípio do *fácil*, entendido em todos os sentidos atribuídos a essa palavra pela ética e estética burguesas; que o "gosto puro", puramente negativo em sua essência, tem por princípio a versão, frequentemente designada como visceral [...], por tudo que é "fácil", como se diz de uma música ou de um efeito estilístico, assim como de uma mulher e seus costumes. A rejeição do que é fácil no sentido de simples, portanto, sem profundidade... (Bourdieu, 2008, pág.449).

Outra questão é que discurso da interdisciplinaridade tem sido apenas um discurso na prática das escolas. Não há nenhum espaço/momento para que os professores possam trabalhar de forma interdisciplinar, até porque os horários de permanência dos professores que são utilizados para preparar as aulas e organizar os conteúdos são divididos por disciplina, o que impede os professores de pensar os

temas trabalhados conjuntamente. Essa situação é minimizada na educação infantil e no ensino fundamental 1, no qual os professores são generalistas e não ministram apenas uma disciplina.

De várias maneiras, essas questões não acontecem somente na atualidade, mas, sem dúvida, ficam muito mais evidentes nos dias de hoje. Enquanto as escolas gozavam de grande autoridade institucional e as escolas públicas eram referências em qualidade em décadas anteriores, as escolas públicas atuais padecem desses quesitos e vivem uma instabilidade por vezes insuportável para os seus profissionais. Um dos grandes ressentimentos dos professores das escolas atendidas e dos que participaram das atividades do centro de capacitação do INV é o descaso dos alunos com a escola e com os professores. Os professores atribuem a isso à obrigatoriedade do aluno estar na escola. Por eles, só ficaria quem, de fato, quisesse estudar. Os professores são obrigados a aguentar aluno desmotivado, desinteressado e debochado, que não valoriza o que a escola faz por ele. Uma professora disse em um dos cursos que acompanhei: “Antigamente, a gente valorizava a escola, era tudo muito difícil, ia para a escola descalça, sem comida, mas ia. Respeitava o professor e os colegas. Agora, esses alunos têm tudo, livro de graça, Bolsa Família, uniforme e o que acontece? Eles não estão nem aí. Eu, que sou profissional, tenho que aguentar aluno que não quer saber de nada com nada, me desrespeitando e atrapalhando minha aula. Não fazem lição, você manda fazer um trabalho, eles não fazem. Estão fazendo o que na escola?”.

O que os professores não percebem é que os alunos também estão se perguntando a mesma coisa: “estamos fazendo o que na escola?” A escola não tem sido adequada para esses alunos e muitas vezes não tem cumprido sua promessa de promover ascensão social, o que evidentemente tem relação com todas as questões relacionadas ao desengajamento desses alunos. Assim, é quase natural que um contingente gigantesco de alunos sairia da escola se pudesse. Muitos saem, os índices de evasão escolar são grandes no Brasil, principalmente no ensino médio. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento 2012, do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série.

Os professores se ressentem por não encontrar mais na escola aquele ambiente estável, no qual eram instituídos de autoridade e respeito simplesmente por serem professores. Ressentem-se da qualidade dos alunos e pensam que o

problema é que são obrigados a tolerar todo tipo de aluno. De fato, antigamente as escolas gozavam de mais estabilidade em todos os níveis, mas é preciso entender que a estabilidade era fundada na eliminação precoce e brutal dos alunos das famílias menos abastadas culturalmente. Frente a não exigência do estado na permanência dos alunos na escola, esses eram facilmente eliminados e compactuavam, juntamente com a escola e com a família, com uma crença coletiva na sua incapacidade cognitiva de ter sucesso nos estudos. Essa crença se assentava na noção de mérito, de dom. Os alunos que a escola não queria acabavam se convencendo que eles é que não queriam a escola ou não “davam para os estudos”⁷⁶. Conforme esses alunos iam avançando nos estudos e o grau de complexidade e de pré-requisitos ia ficando cada vez maior, o fracasso também ficava mais evidente, pois o número de jovens que chegavam ao fim do secundário era irrisório se comparado com o primário (Bourdieu e Champagne, 2012).

Essa eliminação precoce dos alunos oriundos das classes populares *parece* ter desaparecido nos países mais desenvolvidos como Finlândia, Dinamarca, Suécia e diminuído em outros, como EUA, Inglaterra, França. No Brasil também há uma protelação cada vez maior da chamada evasão escolar, até porque há uma forte determinação por parte das secretarias de Educação para não reprovar. A determinação de não reprovar tem várias razões: a primeira reside nos índices que o governo quer apresentar. Não reprovando os alunos acontece um adiamento da sua desistência, assim o governo pode apresentar índices mais animadores. Evidentemente que esse prolongamento nos estudos não se reflete em aprendizado. Muitos alunos nas escolas pesquisadas recebem nota sem tê-la tirado, por exemplo, alunos que tiraram 0,5 vão com nota 5. Os professores são instruídos pela equipe pedagógica a não dar notas muito baixas, não é possível, segundo as chefias das secretarias de Educação, que o aluno tire 1,0 ou 2,0. Isso também é uma forma de mascarar a qualidade das aulas. Assim, acontece uma espécie de pacto de mediocridade entre os professores, a equipe pedagógica, os alunos e os órgãos gestores. Fazem de conta que está tudo caminhando com relativo aproveitamento.

76. Essa ideia é bastante comum nas famílias populares. Em algumas reuniões de pais que frequentei ou em conversas com alguns professores sobre as famílias, ouvi os pais dizerem - e os professores corroborarem - lamentando-se, que achavam que os filhos “não davam pros estudos”, que eles eram cabeça dura e que não sabiam mais o que fazer.

Outro fator é que reprovar um aluno hoje implica em questões legais que as escolas não podem bancar. Se um pai resolve questionar a reprovação, os professores precisam ter uma lisura impecável em todos os documentos para provar que o aluno mereceu reprovar, mas como isso não acontece, é mais fácil passar o aluno de ano para não se incomodar. É evidente que não se trata aqui de defender a reprovação, mas apontar algumas justificativas, que não geram muitos efeitos positivos, do porque da não reprovação.

Bourdieu e Champagne (2012) chamam atenção justamente para o fato de que a permanência efetiva nos bancos escolares pode ser apenas aparente. No texto *Os Excluídos do Interior*, eles apontam para uma realidade até então oculta nessa tão aclamada *democratização da educação*. Agora todos estão na escola, mas ainda continuam excluídos, seja das metas da própria escola, seja das oportunidades que a escolarização garantiria: boas chances no mercado de trabalho, cargos importantes e bem remunerados.

Em função de uma ampla garantia de acesso à escola, há concomitantemente uma progressiva desvalorização dos certificados e diplomas. Agora a seleção não se daria mais em função de quem está ou não na escola, de quem tem ou não diplomas, mas em função de qual instituição se frequenta⁷⁷ e do nível cada vez mais alto de escolarização exigido para ocupar os cargos importantes na estratificação social (Bourdieu e Champagne, 2012).

Enquanto os alunos de periferia frequentam as escolas menos conceituadas, os alunos de famílias favorecidas econômica e culturalmente frequentam os colégios de excelência. As dificuldades e ansiedades dos alunos das grandes escolas diferem radicalmente daquelas manifestadas por alunos das escolas de periferia. Enquanto os alunos das camadas populares estão buscando oportunidades que garantam sua subsistência, sem grandes possibilidades de escolha de onde investirão suas fichas, os alunos das elites estão se preparando para as grandes universidades, cursando várias línguas, realizando intercâmbios em outros países,

77. As escolas públicas têm sido vistas como meros depósitos de alunos, pois esses alunos, ao completarem o Ensino Médio não dominam os requisitos básicos para disputarem vagas nas boas Universidades e nem nos concursos geral. Esses alunos não estão em pé de igualdade para disputarem com os alunos das escolas privadas, as vagas nas grandes empresas. Assim, gradativamente, seus diplomas vão ficando sem valor algum. Eles completam a escolarização básica, mas todos sabem que isso é tão somente uma questão formal.

preenchendo ao máximo seus currículos com todas as possibilidades que sua posição social lhes oferece.

Vários alunos que frequentavam os grupos de protagonismo juvenil nas escolas pesquisadas abandonaram o grupo porque precisavam trabalhar. Os trabalhos eram sempre subempregos em redes de *fast food*, como McDonald's ou Burger King ou algo do gênero. Tínhamos uma aluna em um dos grupos que trabalhava até às 23h na rede Burger King. Até que chegasse em casa já era mais de meia noite e no dia seguinte ela precisava acordar bem cedo para ir à escola. Era uma aluna que portava uma série de estigmas sociais: pobre, negra e obesa. Mas era esforçada e gostava de ler. Porém, não era muito estimulada pelos professores. Quando ela escrevia algo mais erudito, com palavras um pouco mais difíceis, era acusada pela professora de plágio. A alternativa era não se destacar muito para não correr o risco de tirar zero.

Muitos alunos das classes populares precisam dividir seu tempo entre a escola, o trabalho e os afazeres domésticos – vários alunos das escolas atendidas são responsáveis pela casa e pelo cuidado com os irmãos mais novos. Algumas alunas já possuem filhos. Ocupados com inúmeras atividades no dia, os alunos mais abastados realizam atividades confluentes que, mesmo cansativas, os levam a estar infinitamente mais preparados para enfrentar o universo escolar.

No fim do processo de escolarização, quando se deparam com a concorrência no mercado de trabalho, os alunos das classes populares percebem que as oportunidades não são as mesmas dos alunos oriundos das elites. Mesmo que ambos os grupos tenham concluído as mesmas séries, seus currículos pessoais acabam sendo bastante diferentes.

Esse quadro se dá também na continuidade dos estudos, como na graduação. O peso simbólico das instituições de ensino superior não é o mesmo. Para tomar um exemplo do Brasil, um aluno que faz um curso de Direito em uma faculdade particular com pouquíssimo prestígio não estará concorrendo com um aluno que cursa Direito em uma grande universidade pública, como é o caso da USP, Unicamp, UFPR, etc. Embora tenham feito o mesmo curso, que ainda hoje é visto como um curso prestigioso, as oportunidades de trabalho serão, muito provavelmente, radicalmente diferentes em função do valor simbólico dos diplomas que obterão ao final de sua trajetória acadêmica. Os filhos das classes populares praticamente não cogitam fazer uma graduação em uma instituição pública, pois já

sabem de antemão que suas chances são muito reduzidas, inexistentes para alguns, mesmo com o sistema de cotas. Nos grupos de jovens com os quais trabalhamos nas escolas públicas, poucos consideram a possibilidade de fazer uma faculdade e nenhum considera a Universidade Federal como uma possibilidade. De modo geral, os cursos almejados são cursos não tão prestigiosos e poucos escolhem em função de uma questão vocacional. As expectativas desses alunos estão, na realidade, extremamente adequadas às oportunidades que dispõem.

O fato é que com a democratização/universalização da educação o mercado de trabalho não consegue absorver a todos de forma igualitária, pois passa a existir mais mão de obra qualificada do que emprego para todas essas pessoas. Em função disso, o mercado passa a fazer uma seleção dos candidatos considerando o maior nível de escolaridade e os diplomas obtidos nas melhores instituições. O recrutamento para as melhores vagas recairia sistematicamente sobre os filhos das elites, pois a trajetória escolar desses jovens seria bastante distinta de jovens pobres (Bourdieu, 2003). Assim, a escola pública acaba por se deparar com inúmeros questionamentos sobre sua função e pertinência.

Após um período de grande euforia com a garantia de acesso à escola e à sua função libertadora, os novos beneficiados começaram a perceber que não bastava ter acesso à educação, isso não garantiria a tão sonhada posição no mercado. De acordo com Bourdieu e Champagne (2012, pág. 483),

Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social...

Fica claro que nem todos os alunos submetidos às vivências escolares teriam os mesmos resultados. Além das habilidades individuais, as teorias da reprodução passaram a se questionar se de fato a escola seria um local de oportunidades, lugar capaz de nivelar as desigualdades como pensava Durkheim ([1922] 2010).

Além dos estudos bourdieusianos sobre o viés reprodutor das desigualdades que a escola possui, as teses de origem marxista, questionando sobre os aspectos

relativos à escola na produção do fracasso e exclusão social, também incorporam as críticas à escola. No Brasil, chegou em 1974, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, de Louis Althusser, um divisor de águas. Firma-se a concepção de Escola como instituição social que só pode ser entendida se remetida à estrutura da sociedade que a inclui. (Angelucci et al, 2004).

A escola, como um aparelho ideológico do Estado seria uma das instituições a contribuir para a reprodução das relações de produção. Na escola aprende-se a ler, a escrever, a contar, a cultura científica e literária, que se refina na medida em que se avança nos estudos. Estas técnicas e formas de aprendizagem estariam relacionadas de forma distinta nos diferentes postos da produção. Há uma forma de instrução para operários, outra para técnicos, uma para engenheiros e uma diferente para gerentes e outros cargos superiores. O que se aprende na escola é de fato o “know-how” capitalista. A reprodução da força de trabalho não exigiria apenas a reprodução de sua qualificação, mas também de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante (Marques, 2008).

Enquanto as escolas para os alunos das classes populares valorizam demasiadamente o ensino da obediência e da disciplina, os alunos oriundos das elites são incentivados a ser criativos e gozam de uma liberdade muito maior no seu cotidiano escolar. Embora a escola difunda uma ideologia única, ela a apresenta em duas versões distintas e complementares: uma destinada aos futuros proletários, que estudam nas redes de ensino inferiores e outra, aos futuros líderes, que ocuparão cargos importantes. Esses estudam nas redes de ensino superior. De acordo com Petitat (1994, pág. 24), “esta dupla doutrinação é concernente tanto aos métodos quanto aos conteúdos...”. Nas redes de ensino inferiores há uma simplificação das noções de base, o ensino de noções banais, textos truncados e resumos esquemáticos, o que seriam na realidade subprodutos culturais e o que contribuiria para as dificuldades dos alunos em compreenderem a razão daquilo que aprendem como dito anteriormente.

Além disso, as escolas para os alunos das classes populares possuem o foco numa visão moralista do trabalho, tudo contribuindo para inscrever no espírito dos alunos o sentimento de sua inferioridade social. Já nas redes de ensino da elite haveria uma real progressão nos conteúdos, o exercício do domínio das ideias e da abstração, textos mais completos, um culto à opinião do aluno e às preferências

individuais, o apreço aos livros e o aprendizado da competição. Isso levaria os alunos das camadas privilegiadas a desenvolverem uma consciência de superioridade social e uma crença no mérito pessoal. (Petitat, 1994). Dessa forma,

...a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o 'know-how' mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua 'prática'. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos 'profissionais da ideologia' (Marx) devem de uma forma ou de outra estar 'imbuídos' desta ideologia para desempenhar 'conscientemente' suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus 'funcionários') etc. (Althusser, 1985, pág. 58-59)

Embora os estudos bourdieusianos hoje gozem de mais notoriedade que as teses marxistas, muitos deles foram profundamente influenciados pelas ideias de Marx. Podemos encontrar questões apontadas por Marx em *A Reprodução* e depois no texto *Os Excluídos do Interior*, no livro *a Miséria do Mundo* e no *Escritos de Educação*. A noção de ideologia apresentada por Marx e seus seguidores aparece claramente na construção dos conceitos de *poder simbólico* e *violência simbólica* apresentados por Bourdieu ao longo de sua obra.

O interessante dessas teorias é que elas nos permitem compreender a lógica excludente da educação escolar e localizam a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva de uma sociedade desigual e não como um lugar neutro, como muitos autores teóricos da educação promulgavam. Nas teorias da reprodução, o foco incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular, como visto anteriormente (Angelucci et al, 2004).

CAPÍTULO 6

FRACASSO ESCOLAR E A PERMANÊNCIA DAS RAZÕES EXPLICATIVAS DE CUNHO MATERIAL E MORAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.

A atual literatura sobre *fracasso escolar* (Patto, 1988, 1990 e 1992, Charlot, 2000, Machado, 1997, Aquino, 1997, Carvalho, 1997, entre outros) toma hegemonicamente o problema de forma bastante crítica, retirando do aluno e de seu contexto social a culpabilização que sobre eles recaiu quando a escola, que começava a se abrir, já dava crescentes mostras de que algo não ia bem em seu interior.

Cada vez mais crianças e adolescentes não conseguiam aprender, o que tornava a vida escolar um martírio sem sentido seguido de muitas reprovações. Na maioria das vezes, a evasão era o caminho mais comum a ser tomado. Inicialmente, pensava-se que alguns alunos não combinavam com a escola, no sentido de que eles não eram feitos a instituição. Mas com demandas políticas cada vez mais acirradas para incluir todas as crianças na escola e mais, mantê-las até que completassem, pelo menos, a educação básica de forma satisfatória, a questão do fracasso escolar se tornou um tema cada vez mais relevante. Era preciso compreender o que acontecia.

Primeiramente, o que podemos compreender por *fracasso escolar*? Ao longo dos anos, o conceito adquire contornos mais complexos, indicando que o que se entende por fracasso não está fechado e acabado, é um conceito em construção e revisão. O próprio *erro* foi associado ao fracasso escolar, originando uma série de textos sobre o tema com o intuito de desconstruir essa aproximação e de compreender aquilo que chamamos de *erro* como parte de um processo de construção do conhecimento (La Taille, 1997, Pinto, 1997, Carvalho, 1997).

Além do erro, o fracasso escolar também está relacionado com a reprovação, com a evasão, com dificuldades de aprendizagem e até com a indisciplina, fazendo emergir a categoria aluno-problema para nomear aquele que encarna as disparidades entre os objetivos e métodos da instituição escolar e de seu público (Aquino, 1997 e 1998, Patto, 1988, 1990, 1992).

Partindo ainda de autores como Bourdieu e Champagne (2012), Boccolichi e Oeurvrad (2012), é possível pensar em uma face mais oculta do fracasso escolar quando o aluno permanece na escola sem que haja uma sucessão de repetências e

no fim do ciclo escolar ele ostenta uma patente ignorância sobre os temas ensinados, é o “excluído do interior” da escola. Poderíamos certamente dizer que aí também há um fracasso, mesmo que formal e legalmente o aluno complete sua escolarização básica, ele não está nem de longe habilitado para alçar degraus mais elevados e entrar nas boas Universidades. Aquino (1998) chama atenção para essa situação, lembrando que o fracasso não é prerrogativa dos que desistem do sistema escolar, pois há o “fracasso dos incluídos”, remetendo à situação daqueles alunos permanecem na escola mas não recebem ensino de qualidade.

Embora sempre tenha existido na escola moderna um contingente de alunos que não corresponde às expectativas escolares, foi somente no século XX que a ideia de *fracasso* surge enquanto um problema na educação. E dessa forma, foi também no século XX que várias áreas de conhecimento passam a se debruçar sobre o tema do *fracasso escolar* (Patto, 1990 e Tura e Marcondes, 2011).

Para Patto (1990), o início do século XX destacou-se pela busca de explicações para as dificuldades de aprendizagem. A autora aponta que as interpretações mais usuais advinham da convergência de duas vertentes. Uma visão médico-biologicista, que localizava problemas de aprendizagem nas anormalidades orgânicas, os alunos portadores de dificuldades eram chamados os “anormais escolares”. E outra visão de cunho psicopedagógico que tentava caracterizar o problema do fracasso escolar a partir dos testes concebidos nos laboratórios de psicologia experimental para tentar entender as aptidões.

É este contexto ideológico que se verifica nos meios universitários de países capitalistas europeus e norte-americanos, uma verdadeira cruzada em busca de instrumentos de medida das diferenças individuais. A avaliação dos “anormais escolares” tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser classificada como criança problema. Longe de serem superados, veremos que esses modelos analíticos persistem de forma quase que inabalável no dia-a-dia das nossas escolas.

No Brasil, a história do fracasso escolar está intimamente relacionada com a universalização e precarização da educação. Um contingente cada vez maior de crianças oriundas das classes populares não conseguia corresponder às expectativas escolares. Embora autores escolanovistas, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, denunciassessem com afinco a precariedade do ensino oferecido a

essas crianças, as explicações sobre o fracasso escolar continuavam situadas nos fatores extrínsecos ao próprio sistema escolar.

Maria Helena Souza Patto, em um importante artigo sobre o tema, “O Fracasso Escolar como Objeto de Estudo: anotações sobre a característica de um discurso”, de 1988, reconstitui, através de uma importante publicação da área da educação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁷⁸, que teve seu primeiro exemplar em 1944, os discursos sobre o fracasso escolar e o aluno-problema.

Uma obra que influenciou enormemente as políticas educacionais brasileiras foi o livro “*A Criança Problema*” de 1939, do médico Arthur Ramos, um grande discípulo do psiquiatra forense Raimundo Nina Rodrigues, no qual ele realiza uma síntese das teorias racistas, da psiquiatria e da psicanálise e ressalta negativamente os fatores raciais e étnicos associados ao baixo rendimento escolar.

Podemos então verificar que a associação de características biológicas/genéticas com o fracasso escolar não é nenhuma novidade. Atualmente essas crenças seguem com força total, renovadas nos discursos das neurociências, como é o caso do TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

Entre os anos 50 e 70, as discussões sobre o fracasso escolar dão uma arrefecida. Nos anos 70 e 80, há uma forte retomada desse tema (Faria, 2008 e Collares, 1992). Para Collares (1992), essa entressafra está relacionada com alguns dados do IBGE sobre a evolução da pirâmide de matrículas. O número de crianças que conseguiu permanecer no sistema escolar se manteve no período de 1942 a 1969. O que nos faz crer que, não por coincidência, é justamente no início dos anos 70 que a democratização do acesso à educação - e sua consequente precarização - se torna uma questão política. Como já vimos anteriormente no texto, por aqui, a universalização da educação ainda é promessa na medida em que as desigualdades sociais impõem limites não só ao acesso, mas principalmente à permanência e à qualidade da educação.

Se até 1969 houve certa estabilidade, nos anos subsequentes as taxas que nos remetem à ideia de fracasso mantiveram-se em progressiva ascensão. De

78 Para a autora essa revista é especialmente indicada para balizar as discussões sobre os temas educacionais, porque se tratava de uma publicação do INEP-MEC e reunia tradicionalmente entre os seus colaboradores intelectuais e técnicos diretamente envolvidos com a política educacional e por ter seu primeiro número datado de 1944, constitui-se em um verdadeiro referencial pedagógico para os problemas que escola enfrentava.

acordo com o site d'O Globo Educação⁷⁹, em uma matéria de 2012, os números do IBGE mostram que, apesar de o problema ser mais grave nas regiões Norte e Nordeste, nenhum estado brasileiro conseguiu até hoje incluir todas as crianças de seis a 14 anos na escola. Os dados mostram que o problema é maior entre os mais pobres e crianças com algum tipo de deficiência. Os números também revelam que a maioria (62%) das crianças que atualmente não estudam chegou um dia a frequentar a escola, mas abandonou os estudos. As razões mais citadas por especialistas são falta de interesse, repetência, gravidez precoce e necessidade de trabalhar.

Ainda sobre o aparecimento do tema *fracasso escolar* na literatura especializada, outra importante publicação sobre educação são os *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, que tem seu primeiro número datado de 1971. De acordo com Faria (2008), desde a década de 70, os problemas referentes ao fracasso escolar no Brasil estão entre os mais persistentes nessa publicação.

Até o fim do século XX, podíamos dividir os estudos sobre o fracasso escolar em duas correntes: aqueles que apontavam causas exógenas à escola, ou seja, causas sobre as quais a escola não tem nenhuma responsabilidade, como privações de todas as ordens, vermes, doenças, fome, etc. e havia também os estudos que consideram a instituição escolar e o sistema educacional produtores do fracasso escolar. Esses estudos entendem que é a escola que fracassa nos seus métodos, que são bastante inadequados para a clientela que pretende atender. Dessa forma, não seria a criança ou o adolescente que fracassam, mas a educação e seus aparelhos.

No decorrer desse capítulo veremos que o campo demonstrou que as causas exógenas à escola ainda são as hegemonicamente elencadas pelos educadores na segunda década do século XXI, embora já nos anos 70 a literatura especializada tenha dado uma guinada no tema, apontando a participação da própria escola nos resultados por ela obtidos. Nesse momento, ficam sob os

79. Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/brasil-ainda-tem-1-milhao-de-sem-escola-5626238#ixzz22765Xzqq> (acessado em 13.03.2014)

holofotes os fatores intra-escolares (Patto, 1987). Apesar de haver dois textos⁸⁰ importantes sobre o tema, apontando fatores intra-escolares, a partir de 1977 esse viés se consolida com um considerável volume de produções acadêmicas sobre a questão.

A partir do início do século XXI aparecem novas chaves explicativas para pensar a questão do fracasso. Destacam-se os estudos que compreendem o fracasso escolar a partir de uma perspectiva multicultural, como os realizados por Marchesi e Gil (2004), os estudos sobre trajetórias escolares e as multideterminações do sucesso ou do fracasso escolar de Charlot (2000) e Lahire (2008), que criticam a tese da herança cultural e da reprodução sustentada principalmente por Bourdieu e Passeron (2009) porque ela ignoraria a diversidade dos atores escolares. Os trabalhos de Lahire (2008) enfatizam que, longe de ser automática, a herança, caso exista, se faz através de configurações particulares. É a relação entre o detentor do capital e o herdeiro que determinaria o sucesso e o fracasso na escola. Se o primeiro se acha ausente ou indisponível, a transmissão não ocorre. Existem patrimônios culturais mortos, inutilizados, tal como há, em contrapartida, pais que, embora iletrados, por exemplo, favorecem de muitas maneiras a familiaridade e a legitimidade da cultura. Isso explicaria porque algumas crianças que têm à disposição uma série de capitais (econômico, cultural, etc.) não se apropriam dos signos da cultura de forma esperada. Evidentemente, os autores não estão culpando as famílias pelo sucesso ou fracasso dos filhos e isentando a escola. Eles apontam que é possível que alunos de classe populares não fracassem, mesmo que a escola seja extremamente elitizada, quando há o favorecimento do aprendizado da cultura. Mas esses casos talvez não sejam a regra e não podem retirar a responsabilidade do sistema educacional vigente pela própria inadequação.

Há ainda os estudos realizados por Perrenoud (2001) que apontam o fracasso escolar como fruto da negação das diferenças entre os alunos. Uma crítica à padronização dos modelos escolares que valorizam determinadas habilidades em detrimento de outras.

80. De acordo com Patto (1987), o texto de Luiz Pereira sobre escolas em uma área metropolitana de 1960 e o texto de Dorith Schneider sobre a produção da excepcionalidade na escola de 1974, são marcos da guinada sobre as explicações do fracasso.

No século XXI, são várias as correntes explicativas sobre o fracasso escolar. Algo importante a ser considerado em uma tese sobre o tema é que, embora o termo fracasso escolar seja absolutamente corrente na literatura especializada, ousou afirmar, não se trata de um termo *nativo* ao ambiente escolar. Nenhum educador estranha o termo fracasso escolar, ninguém da área da educação parece desconhecê-lo, mas o que o campo⁸¹ demonstra é que, mesmo não sendo um conceito estranho, tampouco é utilizado. Evasão, repetência, problemas de aprendizagem, indisciplina fazem parte do discurso dos educadores, mas *fracasso escolar* não. Estranhamente, isso parece indicar que o termo foi criado pela literatura especializada. Não é oriundo do chão da escola, mesmo que muitos professores tenham contato com ele na vida acadêmica, não se apropriam dele no campo linguístico. No entanto, se há um consenso científico que institui e legitima o termo, irei utilizá-lo sem tanta preocupação com sua natividade, embora essa questão precisasse ser apontada e problematizada⁸².

O que veremos nesse capítulo é que a escola atual não absorveu o termo fracasso escolar nem as explicações cunhadas a partir da década de 70. A precariedade da educação perpassa, como já vimos, a estrutura física das escolas e uma gama de fatores que desemboca na capacidade teórica e técnica dos educadores para compreender os problemas que os atingem, o que implica a adoção de explicações batidas e ultrapassadas e práticas extremamente reprodutivistas.

As razões encontradas no campo são hegemonicamente voltadas para o exterior da escola e evocam a privação material e moral dos alunos. Para os educadores participantes da pesquisa os fatores estão relacionados, crianças pobres são moralmente menos desenvolvidas⁸³. Há também as explicações de

81. Embora as escolas contempladas na pesquisa sejam todas do estado do Paraná, o que poderia indicar que o termo não é utilizado aqui, tão somente. Porém, no trabalho realizado com educadores de vários estados brasileiros, a mesma questão foi verificada. Quando os professores falam sobre os problemas da escola, o termo fracasso escolar não aparece nos discursos.

82. Não me proponho aqui a fazer uma discussão sobre a etimologia do termo *fracasso escolar* e dos porquês de uma discrepância entre um termo tão corriqueiro à literatura acadêmica e nada usual no ambiente escolar, porém penso ser uma discussão bastante pertinente que provavelmente será levada a cabo em uma outra ocasião. Por hora, basta apontar a questão.

83. Evidentemente essa frase não é assim formulada pelos educadores. Se perguntarmos: “você acha que as crianças pobres são moralmente piores que as de classe média?” Todos dizem que não. Mas quando essa

origem neurológica em voga na atualidade das escolas e para quais darei destaque no capítulo posterior. Nesse capítulo trataremos basicamente de duas questões associadas ao fracasso escolar: as causas associadas à privação material e moral, que se encontram na figura da *família desestruturada*, e na promoção de uma carreira moral ao aluno que fracassa e num segundo momento, o fracasso dos incluídos.

6.1. O FRACASSO ESCOLAR EM DECORRÊNCIA DAS “FAMÍLIAS DESESTRUTURADAS”.

A chamada família desestruturada tem sido apontada como “a razão” pela qual muitos alunos não vão bem na escola. É só perguntar qual a causa dos problemas na educação para ouvir que são “as famílias desestruturadas” e uma série de associações.

A *família desestruturada* parece caber perfeitamente na chave *privação material - moral* e aglutina uma série de representações associadas à decadência da sociedade contemporânea. Os professores acham que a sociedade atual é um lugar pior para se viver do que antigamente. Ela estaria corrompida, menos solidária, mais violenta, mais libertina, sem respeito e sem limites.

Os educadores consideram família desestruturada qualquer modelo que se diferencie daquele imortalizado pelas propagandas de margarina. A família desestruturada é aquela em que há pobreza, separação, pais ausentes, violência doméstica, famílias monoparentais, crianças criadas por avós ou de casas lares, pais homossexuais, uso de drogas, prostituição, de religião de matriz africana, que fogem do modelo monogâmico de casamento, ou seja, qualquer configuração distinta da família burguesa e vitoriana idealizada nos séculos XVIII e XIX⁸⁴ (Foucault, 2010 e Ariès, 2006).

pergunta não é feita diretamente, quando perguntamos quais são as razões dos problemas da escola, o que ouvimos são explicações que relacionam privação material com privação moral. Veremos como isso acontece no texto a seguir.

84. Importante dizer que a família é uma instituição social e desta forma, não é um fato da natureza, mas um produto social. Sendo assim, não seria possível considerá-la como uma instância produtora de um padrão idealizado e “natural” (Sallas et al, 1999). Portanto, a noção de *família desestruturada*, antes de tudo, ancora-se na crença de que a família seria uma organização da natureza, bem como a ideia de *instinto materno*.

Uma dessas características já é suficiente para justificar as razões do fracasso e para receber o rótulo de *família desestruturada*. Mas é importante frisar que, de todas, a pobreza seria capaz de explicar ou atribuir às outras o componente desestruturante. Com isso queremos dizer, por exemplo, que nas representações dos educadores, pais separados, ainda que com dificuldade, seriam capazes de dar um bom lar aos seus filhos (até porque muitos professores são separados ou são filhos de pais separados), mas se também forem pobres, estão fadados a ter um lar desestruturado. Outro exemplo: a violência doméstica e sexual é camuflada nas camadas mais elitizadas, a ponto de pensarmos que sequer existe, porém, se acredita ser intrínseca das relações familiares nas camadas populares.

A família desestruturada justificaria a crise dos valores morais e cristãos, a atual manifestação da sexualidade dos alunos - que quase unanimemente é vista pelos educadores como precoce ou patológica - o uso de drogas, os problemas de aprendizagem, a indisciplina, a violência, o *bullying*, a falta de limites, a falta de interesse e comprometimento com os conteúdos escolares, a não realização das tarefas escolares, a depredação do ambiente escolar, entre outros. A culpabilização das famílias pobres pelos problemas escolares data do início do século XX e segue firme até hoje, presente no discurso do senso comum e no discurso acadêmico, ou poderíamos dizer, do senso comum douto⁸⁵.

Patto (1992) menciona um famoso texto de Ofélia Boisson Cardoso, importante psicóloga da área da educação, publicado em 1949, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em “O Problema da Repetência na Escola Primária”, Cardoso chega à seguinte conclusão:

O que a escola busca construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...). Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais. Crescendo-se e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem na sua eficácia. Têm os heróis do morro, que tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos em que pululem menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos (...). A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas como no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até

85. Cf. Bourdieu (2004).

se torna ridículo empregar “com licença”, “desculpe”, “muito obrigado”. (Cardoso, 1949, págs. 82-83 apud Patto, 1992, pág. 111).

Desnecessário dizer quanto o texto comporta e legitima cientificamente uma série de preconceitos. Interessante é perceber que esse discurso ainda vive nas representações dos educadores do século XXI, a associação entre pobreza e criminalidade, delinquência, agressividade, drogadição, preguiça, imoralidade.

Quanto mais pobre é a comunidade, mais aumenta a culpabilização das famílias pela trajetória escolar de fracasso dos alunos. Certas comunidades são profundamente estigmatizadas pelas escolas que as atendem. É o caso de uma área de invasão em um grande bairro atendido pelo INV em um município da Região Metropolitana de Curitiba.

Justamente por gozar de péssima reputação, muitas ações têm sido realizadas no local no intuito de minimizar os índices de violência e criminalidade. Atualmente, o bairro passa por um processo de realocação das famílias que estão em áreas de invasão, com a construção de casas populares e ações nas áreas de saúde, educação e assistencial. O município está investindo pesadamente na reestruturação da configuração do local. Por ser um bairro muito grande, quase do tamanho do restante do município, há muitas escolas e agentes da rede sócio-assistencial que trabalham lá. Em função de um dos projetos desenvolvidos, o INV foi contratado para realização de três cursos de 80 horas nos seguintes eixos temáticos: 1) violência e indisciplina, 2) educação para sexualidade e 3) prevenção ao uso de drogas. Os participantes do curso trabalham na região, professores, profissionais da saúde, inclusive psicólogos e profissionais da rede sócio-assistencial, tantos os técnicos quanto os gestores. Dessa experiência, muito rica para trabalho de campo, várias questões podem ser apontadas.

A primeira é que as posturas mais desinformadas, preconceituosas e reacionárias sobre todos os assuntos trabalhados vêm dos professores. Os profissionais de outras áreas são mais abertos e críticos sobre a realidade com a qual atuam. Os professores são tomados por um pânico moral.

Um exemplo disso foi uma polêmica discussão que houve no grupo do curso de sexualidade sobre a vacinação de meninas para prevenção do HPV. Muitos professores se posicionaram contra a campanha, dizendo que seria um incentivo ao sexo. Que não seria necessário vacinar meninas a partir de 11 anos, já que nessa idade ninguém tinha que pensar em sexo. O objetivo aqui não é discutir se meninas

de 11 anos já deveriam ou não iniciar sua vida sexual - até porque o critério etário é para potencializar o efeito da vacina, que é maior em pessoas que nunca entraram em contato com vírus - mas sim apontar como existe uma grande falta de informação nos agentes educacionais que tecnicamente seriam promotores de cidadania.

Uma professora disse: “Ah, eu posso até ser antiquada, mas eu acho um absurdo essa coisa de vacinar criança. O que essas meninas vão pensar? Que, agora, porque tomaram vacina podem sair por aí transando com todo mundo? Aí sim, que o mundo vai estar totalmente perdido! Muitas alunas nossas já fazem isso, vacinadas então...”

Há entre os profissionais da educação uma crença muito forte de que informar é incentivar. O mesmo aconteceu com o kit anti-homofobia proposto pelo MEC, que acabou não sendo distribuído, e com campanhas para uso de preservativos, que são amplamente questionadas pelos professores. E o que isso tem a ver com a família desestruturada?

Essa polêmica sobre a vacinação propiciou que várias situações fossem narradas pelos professores no que tange às representações sobre sexualidade na escola. Eles acham que as crianças possuem uma sexualidade muito precoce atualmente e que isso ocorre porque presenciam os pais fazendo sexo. Quando perguntamos por que acham que as crianças veem os pais fazendo sexo, eles dizem que “esse povo” não tem muita noção do que pode ou não fazer na frente das crianças, que possuem casas sem divisórias de tão pobres. Acreditam que as situações trazidas pelas crianças para a escola vêm da família, por exemplo, frases, palavras, comportamentos muito libidinosos para a idade⁸⁶, uma curiosidade sobre as partes sexuais. Onde mais poderiam ter aprendido isso?

Em uma ocasião em que realizava um psicodiagnóstico institucional em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental 1 em um bairro de periferia na região leste de Curitiba, uma professora de 2º ano me abordou dizendo que estava muito feliz com a presença do INV na escola. Perguntei a ela o que ela achava que nós poderíamos fazer pela escola. Ela respondeu que a maioria dos problemas que eles tinham estava relacionada à questão da sexualidade, que as

86. Seriam esses: querer ver os órgãos genitais dos (das) colegas, ficar tocando e esfregando sua própria genitália, ficar nos cantinhos da escola “fazendo não sei lá o que”, como disse uma professora.

crianças vivenciavam situações muito complicadas em casa, que viam e ouviam os pais fazendo sexo. Perguntei como ela sabia disso e pedi para que me desse um exemplo. Ela contou que estava ministrando aula e o tema era os mamíferos. Um aluno perguntou se o homem adulto continuava mamífero. Ela respondeu que o homem adulto pertencia à classe dos mamíferos, embora não mamasse mais, só os bebês mamavam. Veio a pergunta: “Professora, como então que eu vi um homem bem grande mamando na teta de uma mulher”? A professora, extremamente constrangida, disse ao aluno que aquilo era uma falta de respeito e que se ele estava acostumado com essas coisas em casa, era bom que soubesse que na escola era diferente e que estava na hora de chamar os pais para uma conversa séria. A professora comentou que seria muito bom se nós, do INV, chamássemos os pais na escola e déssemos palestras sobre sexualidade, explicando a eles que se fosse inevitável fazer sexo na frente dos filhos, que pelos menos não podiam gemer alto, porque isso despertava a sexualidade precocemente na criança.

Essa fala foi uma das mais emblemáticas com as quais me deparei quando o assunto é sexualidade. A suposição de que todas as questões de sexualidade que aparecem na escola estão relacionadas com um padrão libertino nas classes populares é muito recorrente. Ouvimos isso a todo momento, o que demonstra que os professores desconhecem as teorias sobre o desenvolvimento infantil ou, se conhecem, não articulam com suas práticas de educador. Aponta também para uma formação e uma vivência profissional bastante precarizadas.

Há também uma forte suposição de que os adolescentes já possuem uma vida sexual desde muito cedo e que sexo para eles é algo extremamente banalizado. De acordo com os educadores contemplados na pesquisa, os adolescentes possuem um comportamento inescrupuloso, fazem sexo com muitos parceiros de forma banalizada e aprendem esses comportamentos em casa⁸⁷, já que os pais não educam e não dão valores. Esse argumento é comumente utilizado, principalmente nessas comunidades mais estigmatizadas, em que é muito comum encontrar mães solteiras, gravidez na adolescência ou outras configurações

87. No trabalho realizado com os adolescentes, essa crença mostra-se falsa. Os adolescentes participantes da pesquisa possuem um grande desconhecimento sobre sexo, embora evidentemente estejam muito interessados no tema. Mas a maioria deles permanece virgem aos 13, 14 e 15 anos. Eles também demonstram ser muito mais conservadores e preconceituosos do que se imagina, principalmente no que tange às questões de gênero.

familiares distintas daquelas idealizadas pelas classes médias. Os professores – mais as professoras do que os professores - julgam duramente as mães solteiras e dizem que elas levam namorados para casa e que as filhas veem vários homens entrando e saindo de casa e que passam a achar normal, por isso aparecem grávidas. Para os professores, a sexualidade precoce e banalizada afeta enormemente o rendimento escolar dos alunos.

Há também uma crença generalizada de que o abuso sexual de crianças é muito comum nas comunidades pobres. Quando perguntamos quais os problemas que a escola enfrenta atualmente na área da sexualidade quase sempre ouvimos: “muito abuso sexual, os nossos alunos são violentados pelos pais, avós, tios, até pelas mães e isso influencia muito no aprendizado.” Embora exista, a situação é rara. Nas escolas que atendemos os casos são pouquíssimos e geram muitas aflições nos diretores e pedagogos, pois as relações da escola com o Conselho Tutelar são sempre muito complicadas e morosas. Por serem excepcionais não podem ser usados como justificativa para o fracasso escolar de toda uma comunidade. Para os professores, as famílias de classe média são permeadas de afetividade, cuidado e zelo com suas crianças.

Ainda para ilustrar, há alguns anos o INV atendeu uma escola estadual em um bairro de Curitiba com péssima fama, altos índices de criminalidade, muita pobreza. Montávamos um projeto para trabalhar sexualidade com os adolescentes e sugerimos que os professores pudessem fazer um bate-papo com os alunos através de uma caixinha de perguntas que os alunos poderiam fazer anonimamente. Assim, os professores não correriam o risco de introduzir questões que não ainda não haviam surgido para os alunos. A ideia era que os professores pudessem ler as perguntas e responder aos poucos, fazendo com que todos participassem mais descontraidamente. Os professores mais engajados no projeto eram os de ciências biológicas⁸⁸. Tive a oportunidade de acompanhar uma das professoras com uma turma de 8º ano. No meio da atividade, sai a pergunta “o que é sexo anal?” A professora lê e fica extremamente ruborizada. Constrangida, ela respondeu que sexo anal era um tipo de sexo que só os homossexuais praticam e dirigiu-se a mim perguntando se eu queria complementar com alguma informação. Nos olhos dela vi um pedido de socorro e pude perceber como trabalhar sexualidade na escola

88. Isso é um fato muito comum nas escolas, tratar a questão da sexualidade como algo puramente biológico.

esbarra nas mais diferentes questões, que vão muito além da boa vontade e, que em última instância, estão atreladas à subjetividade dos agentes. Parece que trabalhar sexualidade com os alunos é antes de tudo compreender a constituição e impasses da nossa própria.

No encontro seguinte tivemos a oportunidade de avaliarmos a atividade, que havia sido aplicada em várias turmas. Aí pudemos novamente perceber como os professores associam pobreza com comportamentos sexuais que consideram desviantes. Para ilustrar, utilizarei a fala dos professores sobre um aluno da escola. Segundo os professores, o adolescente de 14 anos era muito pobre, gay e eles desconfiavam que o rapaz estivesse se prostituindo para comprar drogas. Perguntamos quais eram os indícios. Eles disseram que em *uma ocasião*, notem bem, em uma única ocasião, haviam visto o menino no bairro conversando de forma insinuante com um rapaz mais velho do que ele e o aluno *parecia* estar fumando maconha. Quem viu foi uma professora da escola que passava pelo local e que foi reconhecida pelo aluno. A professora disse ter ficado com muito medo porque se o adolescente era drogado, seria capaz de fazer qualquer coisa, não é? No dia seguinte na escola a professora sentiu um olhar ameaçador, como se o rapaz estivesse fazendo ameaça. Diante desse fato, os professores concluíram que o menino estava fazendo programa para conseguir drogas. Complementaram: _“Mas também o que poderíamos esperar? O pai abandonou a família quando ele ainda era criança, a mãe é prostituta. Que exemplo esse menino pode ter em casa”?

Resta ainda dizer que os alunos rotulados e estigmatizados dessa maneira, que vivenciam sua sexualidade de forma incompreendida e permeada de suspeição, acabam indo mal na escola, mas por outros motivos. No entanto, os casos servem para a instituição reafirmar que a família desestruturada é a causa dos comportamentos imorais e do insucesso escolar.

Os professores também são bastante desinformados e possuem pouquíssima crítica quando o tema é drogas. Todas as drogas são vistas da mesma maneira, sem nenhuma distinção quanto a possível periculosidade ou formas de uso. Uma vez em curso no centro de capacitação do INV, uma professora falou que as drogas eram o grande problema da educação e que os próprios pais, quando não eram omissos ou negligentes, davam péssimos exemplos. Disse ainda que os pais

de alunos da escola eram quase todos traficantes⁸⁹ e que viu o pai de uma das crianças usando drogas⁹⁰ na varanda de casa. A coordenadora do curso perguntou que tipo de droga era e professora respondeu: “Ah, não tenho menor ideia, só sei que eram drogas.” Outros professores afirmaram que os alunos vão drogados para escola e que não é possível ensinar aluno drogado. Porém, não sabem dizer que drogas eles usam nem quais seriam os efeitos. Os professores alegam que não adianta chamar os pais para conversar porque também são drogados ou traficantes. Esse também não parece ser um bom argumento para justificar o fracasso escolar já que pesquisas apontam que a imensa maioria dos jovens em idade escolar não faz uso contínuo de drogas ilícitas, boa parte deles nem sequer experimentou outras drogas além de álcool⁹¹ (Sallas et al, 1999 e Glassner, 2003).

Em uma escola municipal localizada naquela comunidade estigmatizada já citada na Região Metropolitana de Curitiba, houve um caso de um menino que, segundo a direção e os professores da escola, estava possuído por algum espírito maligno. Os educadores contaram que, de vez em quando, ele levantava da carteira, se jogava no chão e começava a girar falando palavras desconexas ou então levantava os braços e começava a gritar com a voz grave dizendo que ia matar todo mundo. A professora saía correndo da sala com todos os alunos, morrendo de medo, ou ficava acuada em um canto da sala com os alunos gritando: “Vá embora em nome de Jesus”. A direção da escola contou que haviam chamado um pastor para exorcizar o menino por via das dúvidas. Os comentários a seguir apresentam as explicações da possível posse demoníaca: “deve ter algo de muito ruim naquela família. A gente aqui na escola sabe que o pai é traficante e que deve ter matado

89. Quanto mais pobre é uma comunidade ou bairro, mais as escolas usam esse argumento. No curso de Prevenção sobre o uso de drogas realizado na região metropolitana citada anteriormente, ouvimos vários diretores de escola e professores dizerem: “lá na minha escola, a maioria dos pais é traficante”. É importante frisar que se trata de uma fantasia não verificada empiricamente. Eles não possuem nenhum levantamento sobre esse tema e não sabem dizer numericamente quantos são traficantes, só repetem: “são muitos”.

90. Quando ela menciona a palavra *drogas*, é através de um sussurro tão inaudível que a coordenadora do curso pede para que ela repita. Ela novamente sussurra bem baixinho, *drogas*, como algo tão pecaminoso que nem pode ser dito pelo risco de propiciar algum tipo de contágio moral.

91. Não queremos minimizar o uso de álcool entre os jovens, pois sabemos que isso é um grande problema na medida em que os torna mais vulneráveis e suscetíveis a comportamentos de risco. Mas apenas enfatizar, que as drogas são mais um dos temas que geram um grande pânico moral na escola, impedindo que os educadores estabeleçam posturas adequadas para lidar com a questão.

uns por aí. Essa comunidade é muito barra pesada, se há um lugar onde “o coisa ruim” se sente em casa, é aqui!” Para piorar, o menino tinha baixo desempenho. Quando estava calmo ficava com um olhar vago e distante.

Parece ser muito rigoroso criticar a escola por não ter muitos expedientes para lidar com a tal “possessão” além de chamar um pastor, porém queremos demonstrar que o fato de ver a comunidade como pobre, perigosa e imoral impede a escola de pensar em outras possibilidades e de buscar ajuda em outros lugares, como acontece com crianças de melhor poder aquisitivo, que podem contar com a ajuda de psicólogos, médicos, psicopedagogos, etc. Esse caso é grave e precisaria ser debatido com outros agentes das redes de educação, saúde e sócio-assistencial. A falta de preparo da própria instituição prejudica os outros alunos também, que ficam em pânico e extremamente abalados quando acontece a “possessão”, que desestrutura até mesmo os adultos. O medo que essa criança desperta a coloca em uma situação cada vez maior de marginalidade e isolamento, o que claramente influencia no seu rendimento escolar. Porém, todas essas questões acabam sendo resumidas ao seu contexto familiar. A questão ainda é mais séria quando acontece com famílias que não possuem instrumentos para se rebelar e duvidar das explicações que a escola fornece. De acordo com a direção da escola, a família foi instruída a seguir as orientações do pastor.

Apontada como um dos principais componentes da ideia de *família desestruturada*, a pobreza acaba mobilizando ou justificando todas as outras mazelas sociais relacionadas à crença de falta de moralidade dessas famílias. Patto (1992) também aponta que o enorme preconceito com as famílias pobres dispensa a escola de sua responsabilidade, que utiliza justificativas absolutamente simplistas para o fracasso escolar.

Lembro-me muito bem dos comentários ouvidos nas escolas na ocasião do assassinato dos pais de Suzane Von Richthofen. O caso teve grande repercussão na mídia, afinal tratava-se de um parricídio na elite paulista. Os educadores não se conformavam com o ocorrido, afinal, ela tinha uma família tão estruturada! Ela tinha tudo que uma menina podia querer, uma casa enorme num bairro chique, o pai era engenheiro e a mãe médica, ela estudava em uma ótima escola. Como ela podia ter feito o que fez? Só podia ter uma explicação genética! Chegaram a cogitar o fato de Suzane ser adotada. Nesse caso, ficou muito clara a relação que os professores estabelecem entre poder aquisitivo e estrutura familiar, pois se a pobreza não

explica a desestrutura familiar, outra hipótese carregada de preconceitos entra em jogo, a da adoção.

As explicações sobre o fracasso escolar também são materializadas na negligência das famílias pobres com o tempo de estudo e dedicação dos filhos às tarefas escolares. Para os professores, as crianças das classes populares passam muito tempo na rua, lugar que hoje representa todos os tipos de perigos, tentações, subversões, etc. Não é à toa que todos os projetos sociais voltados para crianças e jovens de baixa renda têm a preocupação de tirar o jovem da rua e ocupá-lo com atividades construtivas, já que a ociosidade na rua pode corromper os indivíduos. Quando os professores sabem que um ou outro aluno fica boa parte do dia brincando na rua, interpretam o ato como negligência familiar, de abandono e de descaso com a vida escolar dos filhos. As crianças de classe média não mais brincam na rua. Para os professores, essa seria a indicação de que os pais se preocupam e cuidam do bem estar de seus filhos, enquanto nas famílias pobres existiria um excesso de liberdade que levaria à corrupção do caráter e comportamento dessas crianças. Na rua se aprende de tudo que não presta, dizem os professores.

Um desafio para as famílias, pois deixar os filhos brincar na rua é negligência, mas, se as crianças ficam em casa, aprendem uma série de comportamentos inadequados para a vida em sociedade. É muito comum quando um menino briga na escola e bate em algum colega os professores atribuírem esse comportamento a um padrão de socialização dado pela família. Ouvimos comentários como: “ele é assim porque vê em casa essa violência toda. Tem um monte de pai que diz para o filho que, se apanhar na escola, vai apanhar em casa também, tem que aprender a ser homem!”. Certamente existem pais que passam essa mensagem, porém tomar essa explicação como verdadeira para todos os casos em que ocorrem brigas na escola talvez seja ineficiente, pois as razões podem ser outras.

Todas essas representações estão em absoluta consonância com as pesquisas de Patto (1992). Para a autora, os pais são vistos como fonte de todas as dificuldades que os filhos apresentam na relação com a escola. Nas pesquisas que desenvolve, os pais aparecem como irresponsáveis, desinteressados, promíscuos, violentos, bêbados, entre outros. Vejamos alguns relatos de educadores colhidos por Patto (1992, pág. 113) no seu trabalho de campo:

“É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí pe-ri-fe-ria, porque a gente sabe a bagagem que a criança traz de casa (...).” (orientadora educacional)

“Tem criança em condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais de aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mãe são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada...” (professora).

“A mãe é meio espantada, a gente vê na reunião o jeito de cada uma...Ela não liga para os filhos, vive na rua, argola na orelha e muito pintada...meio esquisita...” (professora).

“Também, pudera, as mães estão cheias de amantes! Eu disse “de amantes” e não “di-amantes”” (técnica do MEC).

Todos esses relatos acima foram colhidos pela autora antes dos anos 90, no entanto, espantam pela contemporaneidade. Como a autora mesma diz, não se pode simplesmente responsabilizar os professores⁹² por essa situação que a escola vive atualmente.

Não se pode também responsabilizar pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver (Patto, 1992, pág. 114).

Gostaria de relatar aqui pelos menos duas situações vivenciadas junto às famílias que servem de contrapontos importantes às representações que as escolas fazem das famílias pobres.

Uma delas ocorreu na mesma escola municipal onde houve o caso da “possessão demoníaca”. Fazíamos um trabalho semanal com crianças de 3º ano de uma das turmas atendidas. Nesse dia íamos fazer uma visita pedagógica a um zoológico porque havíamos conversado sobre a solidariedade com os animais. Enquanto a professora da turma organizava a saída dos alunos, nós, profissionais do INV, aguardávamos do lado de fora, em frente ao ônibus que nos conduziria até o

92. Nem desonerá-los completamente, não cabe colocá-los em uma posição de marionetes passivas de um sistema educacional e de uma sociedade.

local. A mãe de um dos alunos, muito aflita, chegou correndo com um casaco nas mãos. Residente no bairro, a mulher era claramente muito pobre, sem dentes, vestida precariamente. Perguntou se seríamos nós quem levaria o filho dela ao passeio:

“Ainda bem que consegui chegar antes do ônibus sair, tava muito preocupada porque não sei se o lugar que vocês vão é longe e nem como vai estar o tempo lá. Não quero que meu filho passe frio. Trouxe esse casaco para o (fala o nome do filho)... vocês podem entregar a ele? Eu gosto muito quando a escola leva as crianças para outros lugares. Quando precisa contribuir com um dinheirinho, eu faço das tripas coração mas não deixo de mandar meu filho. Esses dias atrás a escola ia levar no cinema, mas tinha que pagar um pouco para ajudar. Ah, eu me virei, trabalhei um dia a mais de diarista e consegui o dinheiro. Meu marido acha isso besteira, mas eu acho muito importante. É uma oportunidade dele crescer e aprender. Eu faço o que eu posso. Gosto sempre de mandar ele arrumadinho para a escola. Ele é muito vaidoso, gosta de se arrumar. Eu amo esse menino!” (mãe de aluno de uma Escola Municipal da Região Metropolitana de Curitiba).

Essa história marcou pela visível preocupação e empenho da mãe na educação dos filhos. Se nós, que não estamos diariamente nessa escola tivemos a oportunidade de vivenciar essa situação, certamente, os profissionais já devem ter visto outras parecidas. O que os deixa tão insensíveis a essas situações?

A outra situação ocorreu em um ciclo de palestras para pais e professores que realizamos em uma escola estadual de Curitiba, localizada na região leste da cidade. Era a primeira palestra do ciclo, que teria dez encontros ao longo do ano. Era uma noite muito fria e chovia bastante. Geralmente, o tempo ruim diminui a participação da comunidade. Pensávamos, juntamente com a equipe pedagógica em remarcar a atividade quando algumas três mães chegaram. Uma delas veio com quatro filhos, a mais velha já adolescente. Esse caso é interessante porque a mulher porta uma série de estigmas sociais que normalmente são usados pela escola para justificar o fracasso escolar dos alunos.

Como era o primeiro dia do curso, pedimos para as pessoas se apresentarem e falarem um pouco sobre si para que possamos estabelecer um vínculo inicial, adequação de temas, etc. A história dessa mulher era superação e de dedicação aos filhos. Vou chamá-la de M. M tinha 35 anos e já era mãe de cinco filhos. Pobre, negra e parecia ter vivido 50 anos. Ainda muito jovem tornou-se usuária de crack e cada filho que ela tinha era de um pai diferente. Todos a abandonaram. Ela tentava cuidar sozinha dos filhos, mas as drogas faziam com que

não tivesse condições emocionais nem financeiras para isso. Ela se via completamente escrava do crack. Quando o caçula ainda era bebê, o Conselho Tutelar retirou a guarda dos cinco filhos dela e o juiz que cuidou do caso deu o prazo de um ano para que ela se tratasse e conseguisse trabalho, senão ela perderia definitivamente a guarda das crianças. Segundo ela, o desespero que sentiu com a perda dos filhos foi uma espécie de “chacoalhão”. Passados três anos, a mulher tinha parado de usar drogas, havia trabalhado o dia inteiro como diarista e, naquela noite de frio e chuva, compareceu à escola com os filhos que havia recuperado. O bebê, agora com três anos, tinha sido adotado. Ela disse que foi à escola porque os temas das palestras eram importantes, que queria aprender mais para ser uma mãe cada vez melhor. Ela também achava que a escola era muito importante para os filhos e que era a oportunidade que ela não teve na vida.

Temos total consciência de que é uma exceção. Pouquíssimas pessoas conseguem dar tamanha guinada na vida na situação em que a mulher se encontrava. Mas essa história serve para ilustrar o quanto é possível que, nas situações mais adversas, exista uma implicação dos pais na vida dos seus filhos. Direção e equipe pedagógica estavam presentes e puderam ouvir esse relato. Foi especialmente positivo porque os profissionais dessa instituição são muito engajados e possuem, ao contrário de muitas outras escolas, uma excelente relação com a comunidade. É uma escola pequena, extremamente aberta a mudanças, com professores que gostam de trabalhar lá. As lideranças se envolvem nas situações, dificilmente ouvimos críticas aos pais. Quando há relatos de histórias complicadas é muito mais no intuito de compreender o cenário e contexto em que a criança vive do que atribuir culpas. A postura da escola é de se responsabilizar pelo futuro dos alunos. O discurso das lideranças é “vamos colocar essa moçada para fazer coisas na escola, movimentar esses alunos.” Muito diferente da postura derrotista que vemos em muitas instituições.

Esse caso não só é um contraponto dos comportamentos atribuídos à família, mas também de uma escola, que mesmo tendo inúmeras dificuldades, resolveu não desistir e nem lamentar, mas pensar em soluções que possam resultar em um ambiente melhor. O cuidado da instituição com a comunidade se manifesta em várias outras situações. O banheiro dos alunos é sempre impecável, tem sabonete e papel higiênico, coisa raríssima nas escolas públicas. Geralmente, só há esses itens no banheiro dos professores. Sempre me pergunto por que supor que só

os professores têm direito a uma higiene descente? A resposta está nas representações que a escola tem sobre a comunidade: eles estão acostumados com privação, uma a mais uma a menos...

O lanche dessa escola também é muito bom. Comida orgânica e fresca. A pedagoga da manhã é militante de uma alimentação saudável e ela mesma supervisiona o cardápio. Além de comida fresca, a escola dá para os alunos achocolatado, iogurte, barrinha de cereal, torradas com ervas e outros quitutes que alegram quem estuda por lá.

O discurso sobre os alunos é de que são capazes e inteligentes. Quando tem um mais arteiro, ouvimos: “esse aí é da pá virada, mas se der uma enquadrada ele responde, é esperto e inteligente, só precisa ser firme” (pedagoga do período da tarde). Ao receber o laudo sobre um aluno com diversos problemas de aprendizagem, a pedagoga relatou que ficou desconfiada dos vários transtornos apontados pela psicóloga. Quis saber minha opinião, pois não estava convencida de que o aluno tinha algum problema mental. A postura que coloca em xeque a patologização do fracasso escolar deve ser louvada nos dias de hoje, pois permite que outras coisas sejam investigadas. Essa escola não é perfeita, nem maravilhosa, é apenas uma instituição que, de alguma forma, conseguiu criar um ambiente bom o suficiente para aprender e ensinar. Às vezes, ouvimos gritos de um ou outro professor na sala de aula, mas parece ser apenas um dia ruim, não uma vida profissional ruim, já que os profissionais dessa escola não querem sair de lá.

6.1.1. Os Estabelecidos e os Outsiders das comunidades escolares.

Para fechar essa discussão sobre a relação da escola com as famílias nas comunidades pobres, gostaria de voltar a uma questão que recorrentemente observamos, mas que ficou ainda mais clara na relação com os profissionais dos cursos na comunidade estigmatizada da Região Metropolitana de Curitiba, que vou nomear de comunidade G⁹³.

93. Utilizarei o termo *comunidade* porque é assim que as pessoas residentes nesse bairro o denominam. Elas dizem “aqui, nessa comunidade...”. Um sentido mais estritamente sociológico do termo talvez não se aplique aqui, já que a ideia de comunidade se assentaria ora no território comum (casa, aldeia, região, nação), ora na partilha da mesma língua, crença, etnia, corporação eclesial ou profissional. A comunidade representaria

A grande maioria dos professores que participa dos cursos que ministramos mora e trabalha na comunidade. Apesar disso, possuem, como já vimos, uma imagem extremamente negativa das famílias que também residem na comunidade G. Ocorre uma espécie de cisão representativa da comunidade: “nós” (os professores que residem no bairro) e “eles”, “esse povo”, “essas famílias”.

Inicialmente pensávamos que fosse alguma divisão territorial dentro do próprio bairro, pois os professores fazem menção a lugares dentro da comunidade que são mais estigmatizados e outros mais valorizados. Eles dizem coisas como: “lá é o Jardim Social⁹⁴ da comunidade G”. Porém constatamos que não é a localização que sustenta um discurso carregado de rupturas identificatórias, pois os professores, assim como os alunos, estão espalhados geograficamente pela comunidade e, às vezes, são vizinhos. Mesmo assim, os professores se colocam em uma posição de superioridade material e moral.

O que pensamos sobre a comunidade G pode ser estendido às outras escolas contempladas na pesquisa. Muitos professores residem no bairro da escola, mas possuem uma representação bastante negativa da comunidade escolar: “violenta”, “sem valores”, “gente que não é de bem”, etc. Esse fenômeno tem chamado atenção há um tempo porque o discurso docente parece evocar uma posição de *forclusão*⁹⁵. Como se esquizofrenicamente não tivessem nada a ver com a comunidade onde vivem.

No caso da comunidade G, chegamos a considerar - já que é uma comunidade de colonização alemã, o que por si só é algo diferente do que vemos comumente em Curitiba e região, é muito raro encontrar bairros de imigrantes alemães com muita pobreza - que poderia ocorrer ali uma configuração semelhante

uma entidade social de identidade e interconhecimento, onde os atores sociais são vistos no seu todo, onde se fundem as vontades e se entrelaçam as relações sociais primárias face a face, relações estas perpassadas de laços personalizados de intimidade e emoção, bem como de regras adstritas de coerção e controle sociais (Tonnies, 1947).

94. Referência a um bairro de classe média alta de Curitiba.

95. *Forclusão* ou *forclusão* é um conceito operatório formado por Lacan para descrever o mecanismo específico de defesa que está na origem da psicose de não inclusão do significante “nome-do-pai” responsável pela castração. Segundo Laplanche e Pontalis (2000), Lacan propõe esse termo como equivalente ao utilizado por Freud, *verwerfung*. No entanto, os autores salientam que para Freud, esse termo é bastante amplo e que nem sempre expressa a ideia de *forclusão* utilizada por Lacan. Na obra de Freud, *forclusão* pode também estar ligada a *ablehnen* (afastar, declinar), *aufheben* (suprimir, abolir) e *verleugnen* (renegar, recusar). É no sentido atribuído por Freud que faço menção ao termo.

à encontrada por Elias e Scotson (2000) quando estudaram a comunidade inglesa de nome fictício Winston Parva. Ali, os autores desvelaram as relações de poder a partir da noção de *estabelecidos* e *outsiders*, nas quais os estabelecidos se autopercebem e são reconhecidos como “a boa sociedade”. Eles são mais poderosos, melhores, possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência. Percebem-se antes de tudo, como um modelo moral para os outros. No caso de Winston Parva, Elias e Scotson (2000) compreenderam que o critério principal para ser do *establishment* e, assim, ter mais poder, era ser residente antigo no local. Os estabelecidos moravam em Winston Parva muito antes dos *outsiders*, que vieram de fora. Os *outsiders* viviam estigmatizados e encarnavam todos os atributos associados à anomia, delinquência, violência e desagregação. Alguma semelhança com as narrativas até então realizadas?

No caso da comunidade G e dos outros bairros das escolas pesquisadas, podemos verificar que não há nenhum critério relativo à antiguidade da família na comunidade. Muitas famílias residem nos bairros muito antes dos professores, que foram chegando com as primeiras escolas. Não seria esse o critério de distinção. Como o objetivo da pesquisa não era realizar um estudo sobre as relações de poder entre professores e comunidade – embora certamente estejamos falando o tempo todo sobre relações de poder - não foi possível aprofundarmos essa questão.

Porém, ainda sem saber com certeza as origens das assimetrias que colocam os professores e o resto das comunidades em posições de desigualdade moral, podemos certamente aplicar o modelo analítico resultante da pesquisa em Winston Parva para compreendermos a rede de configurações – ou *figurações* para utilizar o termo elisiano - das comunidades escolares. Até porque, Elias faz uma longa introdução em que esclarece a possibilidade de aplicar sua teoria a toda uma gama de padrões mutáveis de desigualdade: relações entre classes sociais, grupos étnicos, colonizadores e colonizados, homens e mulheres, pais e filhos, homossexuais e heterossexuais.

Penso, embora ainda sem certeza, mas com muita probabilidade, que o critério *pobreza* é o fator determinante nessas situações. Embora os professores sejam notoriamente conhecidos pelos péssimos salários, vivem em condições bem superiores aos alunos de muitas comunidades. Ouso sugerir que o que os faz ocupar a posição de estabelecidos é ter melhor condição material e social do que a

que vivenciam. Em comunidades muito carentes, ou típicas de área de invasão, possuir uma casa própria e um carro passa a ser um símbolo muito forte de distinção.

Tal situação possibilita que os professores se percebam portadores de uma superioridade social e moral, ainda que não seja assim. Independentemente dos pais serem diferentes entre si e possuírem qualidades distintas como seres humanos, são colocados todos na mesma posição, fazem parte de um grupo estigmatizado, não por suas qualidades individuais, mas porque pertencem a um grupo que coletivamente é considerado inferior. Como bem marca Elias e Scotson (2000), as relações entre estabelecidos e outsiders se mantêm a partir de um equilíbrio de poder, ainda que instável. Para que o grupo de estabelecidos possa estigmatizar e inferiorizar o grupo de outsiders é necessário que o último também se perceba como inferior e se disponha, pelas fragilidades a que está submetido, a desempenhar o papel de humanos inferiores. Nas relações entre escola e comunidade⁹⁶, entre professores e comunidade, é fácil observar desigualdade. As famílias se investem da crença de inferioridade e acreditam que os filhos “não dão para a escola”. Como pudemos ver com alguns exemplos citados anteriormente, quanto mais pobres são as famílias, mais a escola ocupa um papel preponderante.

Nas reuniões e palestras que realizamos com os pais, muitos veem a escola como uma oportunidade única na vida das crianças e se angustiam enormemente quando os filhos não conseguem corresponder às expectativas que a escola tem deles. Nas comunidades bem carentes, raramente os pais acreditam que a escola pode estar ensinando de um jeito errado, até porque nada entendem sobre os processos pedagógicos. Confiam no discurso docente. E é através dessa situação que se perpetuam as relações de poder que permitem às famílias acreditarem em seu pouco valor. Os pais ficam desolados quando não compreendem como e porque os filhos têm baixo rendimento. “O moleque é tão esperto, mais esperto que todos

96. Evidentemente que estamos falando de escolas públicas, também não quaisquer escolas, mas aquelas localizadas em áreas muito pobres. Nas escolas privadas, essa relação por vezes parece se inverter. Ademais, o problema do fracasso escolar é uma grande questão para os alunos das escolas públicas. Não que os alunos das escolas privadas tenham um ensino infinitamente melhor ou que eles sejam mais inteligentes. O que ocorre é que para os alunos da rede privada há por parte da escola e da família o acionamento de uma série de recursos que impede o aluno de fracassar: psicólogos, fonoaudiólogos, professores particulares, etc. No caso das crianças pobres, a escola é o único recurso que ela tem.

na família, por que na escola não consegue ir bem”? A escola, em contrapartida, faz questão de ratificar a culpa da família pela a inadequação frente às demandas escolares: a falta de rotina, o tipo de alimentação, o local inadequado para o estudo, falta de materiais, falta de supervisão dos pais, etc.

A situação é também percebida por Cruz (1997), que realizou uma pesquisa, em meados dos anos 80, sobre a representação da escola sobre crianças das camadas populares. A autora destaca como as representações das crianças vão sendo modificadas ao longo do ano letivo e de que maneira os sentimentos afetivos sobre ir à escola, que inicialmente eram muito positivos, vão cedendo lugar a sentimentos de aversão; o que parece acontecer, neste caso, em função da professora não acreditar na possibilidade de seus alunos aprenderem. Em agosto a professora sentencia que a maioria da turma não vai aproveitar nada do que ela está ensinando. A pesquisa também buscou conhecer as famílias para ter uma visão mais abrangente do tema.

Ao conhecer as famílias das crianças sentenciadas pela professora, a autora deparou-se com outra realidade: a grande importância que elas conferem à educação. Para as mães ouvidas, o estudo dos filhos é que possibilitaria uma profissão mais rentável e, portanto, a melhoria das condições de vida dos filhos e delas próprias. Nas considerações finais, destaca-se que o que mais chamou a atenção na pesquisa, foram os ataques à autoestima das crianças. As recriminações, tanto a elas quanto às suas famílias são percebidas, mais veementemente, nos momentos em que as crianças diziam para a professora a maneira pela qual estava ensinando não estava resultando em aprendizado. Nesse momento são acionados discursos de poder no sentido da desqualificação das crianças e das famílias. Não é a professora que não consegue explicar, são os alunos que não conseguem aprender, afinal as condições materiais e morais sob as quais os alunos vivem inviabilizam completamente suas trajetórias escolares.

Dessa forma, podemos verificar que um modelo relacional do tipo *estabelecidos* e *outsiders* se dá na relação da escola com a comunidade escolar. Ainda que boa parte dos profissionais das escolas divida geograficamente os mesmos espaços com as famílias dos alunos, os espaços simbólicos por eles acessados são bem distintos.

Há ainda um aspecto que define uma relação de desigualdade entre os professores e alunos considerados fracassados: a capacidade dos primeiros

estigmatizarem os segundos, como bem apontou Elias e Scotson (2000). Esse processo de estigmatização promove para muitos alunos uma espécie de *carreira moral* como fracassado, bem no sentido estabelecido por Goffman (2008) em “Manicômios, Prisões e Conventos”.

6.2. FRACASSO ESCOLAR E CARREIRA MORAL.

Passado o período no qual se estabeleceu um processo de promoção automática no ensino fundamental 1, antigo primário, que teve suas experiências pioneiras ainda na década de 50, mas começa a se consolidar somente na década de 80 (Tura e Marcondes, 2011), o ensino fundamental 2 será agora o período no qual aumentam as reprovações e evasões.

Atualmente, o agravamento da noção de fracasso se dá mais comumente na entrada da segunda etapa do ensino fundamental, mais precisamente a partir do 5º ano. É nesse período que os professores relatam a intensificação de todas as defasagens acumuladas até então, como dificuldades com a alfabetização, não aprendizado das operações matemáticas básicas, problemas de lógica, etc. Esses problemas estendem-se para todas as disciplinas, na compreensão dos textos e das expressões metafóricas, na capacidade de abstração entre outras coisas.

É fácil compreender porque o 5º ano é uma espécie de divisor de águas para a constituição de uma carreira moral como aluno que fracassa na escola. A entrada nessa série introduz uma cadeia de mudanças e, mais uma vez, a necessidade de adaptação ao um ambiente escolar que, embora seja conhecido, apresenta agora muitas novidades.

O aluno que estava acostumado com a professora referência com quem passou a maior parte do ano letivo, agora precisa acostumar-se com no mínimo oito professores, cinco num único dia. Cada um com gostos, normas e demandas diferentes. Para o aluno que teve uma experiência escolar anterior mal sucedida, na qual a aposta sobre seu sucesso era inexistente ou muito reduzida, a ansiedade diante dessa nova realidade aumenta exponencialmente. A escola contemporânea, ao sentir que é vítima de todas as mazelas sociais⁹⁷ possui muitos profissionais que

97. É quase que unânime o discurso dos professores ao dizerem que tudo que acontece de errado na sociedade culpam a escola. Sentem que a escola tem que dar conta de tudo. Os professores dizem que precisam ser educadores, pais, mães, médicos, psicólogos, assistentes sociais, entender de leis, etc.

utilizam quase todo o tempo livre, como intervalos e recreio, quando todos estão reunidos para se queixar dos alunos e das famílias. A hora do intervalo parece um muro de lamentações. Tal situação promove a disseminação dos estigmas e das profecias autorrealizadoras.

É comum o processo pelo qual os professores mais antigos dos alunos com dificuldades informam aos novos o que esperar de tais alunos. Frequentemente ouvimos frases como: “fulaninho não tem jeito, é dar murros em ponto de faca”, “você vai pegar esse menino⁹⁸ esse ano, se prepara!” ou ainda “já fiz de tudo, mas esse aluno não tem jeito”. Ou seja, os novos professores já vão preparados com as piores expectativas para lidar com os esses alunos. O investimento que realizam no ensino desses alunos é muito aquém do que eles precisariam para superar as dificuldades acumuladas anteriormente, afinal “outros já fizeram de tudo” e nada funciona mesmo!

A falta de investimento, até mesmo afetivo, promove mudanças significativas no “eu” desses alunos, no esquema de autoimagem que esses alunos têm de si e na forma julgam o mundo, como aponta Goffman (2008). Por isso, encontramos uma série de *profecias* que acabam se realizando no ambiente escolar. Ao julgar incapazes alguns, alteram a capacidade desses alunos em acreditar em si mesmos. Os professores possuem o poder de atribuição de rótulos, de estigmatização, como vimos com Elias e Scotson (2000).

De acordo com Goffman (2008, p. 41), uma das fases da carreira moral de um estigmatizado, como é o caso do aluno visto com um problema, “é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade...”. Posteriormente, a pessoa estigmatizada compreende as conseqüências de possuir tal estigma e a “sincronização e interação dessas duas fases iniciais da carreira moral formam modelos importantes, estabelecendo as bases para um desenvolvimento posterior...”.

98. Algo que é importante pontuar é que existe sem dúvida um corte de gênero na dimensão do fracasso escolar. Os meninos fracassam mais que as meninas. Penso que dá para relacionar a forma como as meninas são educadas, para serem mais passivas e obedientes e, portanto, se adaptam mais facilmente ao ambiente escolar que ainda é muito autoritário. Mas também é importante frisar que isso vem mudando nos últimos anos e a queixa dos professores sobre o comportamento das meninas tem aumentado.

Muitos desses alunos classificados como fracassados, problemáticos, só adquirem o estigma por ocasião da entrada na escola. Antes eram quase sempre crianças “normais”, vivazes, que brincavam e interagiam com outras crianças e com adultos sem problema. Costa e Magalhães (2000) relatam que muitas crianças que são diagnosticadas como deficientes mentais leves na escola nunca haviam apresentado nenhum comportamento que fosse associado a algum tipo de deficiência pela família ou pelos amiguinhos. Goffman (2008) também chama atenção para o momento de entrada na escola como um momento no qual os estigmas são percebidos.

Outra questão importante apontada por Goffman (2008) é que quanto maior parece ser a desvantagem da criança estigmatizada em relação aos demais, maior a chance dela ser segregada dos “normais” e colocada num local de crianças de sua espécie. “Dir-lhe-ão que junto aos “seus iguais” se sentirá melhor...” (p.43). Por isso, muito comumente, os alunos que fazem uma carreira moral no fracasso escolar acabam em classes especiais. Certamente, é raro o aluno colocado nessa posição melhorar ou vir a se sentir mais confiante, pois sua identidade vai cada vez mais se construindo em torno de um estigma de fracasso, inabilidade e incapacidade. As esperanças dos professores e pais vão se extinguindo à medida em que o aluno não consegue corresponder às expectativas da escola, ou melhor, à medida em que o aluno responde exatamente às expectativas que a escola tem sobre ele: o fracasso!

A segregação desses alunos muitas vezes se dá pela crença de que o comportamento deles contaminaria moralmente⁹⁹ os outros “bons” alunos. Com isso, eles se tornam perigosos na visão da escola e passam a colecionar mais alguns estigmas: “laranja podre”, “maçã podre”. Ora, bem sabemos o que é podre já não pode dar frutos, então, porque gastar adubo?

6.3. O FRACASSO DOS INCLUÍDOS.

Como mencionado anteriormente, há um tipo de fracasso escolar que considero subexplorado pela literatura sobre o tema, é o *fracasso dos incluídos*.

99. A idéia de um *contágio moral* foi desenvolvida por Moraes (2006) considerando, entre outros autores, as discussões de Douglas (1991) sobre pureza e posteriormente, essa noção foi amplamente trabalhada em minha dissertação para falar sobre morte e contaminação.

Podemos encontrar essa questão em Bourdieu e Champagne (2012) e Aquino (1998). Bem, em princípio pensar no fracasso daqueles que estão incluídos parece paradoxal, porém é justamente o aparente paradoxo que faz desse tipo de fracasso eficiente na sua permanência. Talvez essa seja uma das formas mais perversas do fracasso escolar, pois muitas vezes mantém a comunidade escolar presa a uma falsa crença de aprendizagem e aproveitamento. Esse modelo é fundado não na exclusão, mas na manutenção de crianças e jovens na escola recebendo ensino de péssima qualidade com métodos ainda pautados na memorização mecânica de regras, fórmulas e datas. Nesse processo, os beneficiados pela democratização da educação, depois de uma longa jornada, percebem que não basta ter acesso para ter sucesso e que a promessa de escolaridade acaba por esbarrar na sua falta de efetividade.

De acordo com Bourdieu e Champagne (2012), a novidade em relação a um sistema brutal de eliminação precoce dos alunos é que agora a escola não os elimina mais, ela os mantém refém de um ensino que pouco ou nada significará.

Seria preciso mostrar aqui como, mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade senão ela mesma (Bourdieu e Champagne, 2012, pág. 482-483).

Dessa forma, o fracasso continua sendo o destino mais provável para os alunos das famílias pobres. À medida de sua inclusão e permanência na escola, carregarão um estigma muito mais pesado, afinal, ainda que nas aparências, tiveram chance. Quando o fracasso escolar passa a ser um processo diluído no tempo, ele oferece àqueles que o vivenciam a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, “ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso” (Bourdieu e Champagne, 2012, pág. 483). As consequências dessa situação aparecerão bem mais tarde, de forma a fazer adiar o balanço final, em que todo o tempo passado na escola parecerá morto, perdido.

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis do curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a

oscilar entre a adesão maravilhada à adesão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a perceber que (...) o diploma para qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome... (Bourdieu e Champagne, 2012, pág. 485).

Assim, o aluno passa anos na escola aprendendo (não aprendendo, na verdade) uma série de coisas que não conseguirá empregar em conhecimentos mais profundos. Isso se reflete no ensino de regras gramaticais, por exemplo, que é muitas vezes feito de forma mecânica, que posteriormente o aluno não saberá empregar na construção de um texto ou na sua interpretação. Muitos alunos não aprendem a interpretar texto, só aprendem a encontrar respostas de forma extremamente automática em exercícios inócuos. A prova disso é que, quando fazemos uma pergunta cuja resposta demanda interpretar e não apenas localizar mecanicamente no texto a resposta, vemos os alunos dizendo: “professora, não estou achando a resposta no texto. Em que linha está?”. O que indica uma modelagem educacional extremamente limitada e mecanicista.

Sobre isso, a professora Loni Grimm Cabral (1988) da UFSC produziu um texto para justificar a importância de laboratórios de leitura ao invés da intensa preocupação com as regras gramaticais. Vejamos o texto:

Era uma vez dois trafelnos: Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos eporavam longe das perlongas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perlonga. Gissitar regou muito. Ele rubia que Mirimi não rizaria mais da perlonga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perlonga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lento. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi (pág. 78).

A seguir a professora realiza uma série de perguntas aos moldes dos livros didáticos e demonstra que, ainda sem nada entender, os alunos são capazes de responder mecanicamente todas as perguntas sobre o texto:

QUESTÕES:

- Quem eram os dois trafelnos?
- Onde eporavam?
- O que aconteceu no masto?
- No 5º período, a que se refere o pronome “ele”?

- Quem felnou?
- Mirimi estava lervado para quê?
- O que aconteceu no masto do fabeti?
- Por que Gissitar rizou com Mirimi?

A atividade procura evidenciar que a forma como ensinamos não alcança o resultado esperado. Muitos podem alegar que de 1988 para cá muitas coisas mudaram e que não é mais assim que se ensina nas escolas. Porém, podemos facilmente verificar que o ensino da língua tem um foco totalmente voltado para as regras gramaticais, para dar exemplo de uma área. Ao final do processo de escolarização, os alunos já esqueceram as tais regras e ainda por cima, mal sabem ler e escrever. O resultado disso pode ser facilmente verificado no Ensino Superior, principalmente das faculdades menores, para as quais esses alunos acabam indo.

Meu primeiro trabalho como professora do ensino superior foi em 2008 em uma pequena faculdade privada de periferia. Tive a oportunidade de perceber que os anos passados na escola muitas vezes fazem pouquíssima diferença no aprendizado dos alunos. Passo a narrar aqui algumas situações vivenciadas como professora de Sociologia em três cursos: Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia.

Inicialmente, por nunca ter ministrado aulas naquela faculdade, montei um planejamento que precisou ser parcialmente reorganizado em função da falta de conhecimentos básicos. Havia planejado abrir a disciplina no curso de Administração falando um pouco do contexto histórico do surgimento da sociologia, contexto que teve de ser retornado até a pré-história. Rapidamente percebi que os alunos não sabiam dizer em que época histórica estávamos, nem mesmo o nome de épocas históricas anteriores. A maioria dos alunos pertencia à religião evangélica e acreditava que o mundo havia sido criado há dois mil anos. Confundiam o tempo de Cristo com o tempo do mundo. Precisei explicar que a Terra tinha aproximadamente 4,6 bilhões de anos e que muito antes de Cristo já havia sido habitada por vários outros seres vivos, inclusive dinossauros. Vários alunos não acreditaram e perguntei se nunca haviam visto na televisão ou ido pessoalmente a um museu de história natural. Eles riram e disseram que aquilo que os dinossauros eram, na verdade, jacarés e que no museu tudo era de mentira, feito de isopor. Expliquei que, às vezes, algum outro material era utilizado para completar as partes faltantes, mas que

esses esqueletos de dinossauros e outros animais pré-históricos eram frutos de achados arqueológicos. Expliquei ainda que havia conhecimentos científicos e religiosos e que, por mais que cada um tivesse uma religião, aquele era o espaço da ciência.

Conversamos ainda sobre Criacionismo X Teoria da Evolução. Uma aluna falou que não tinha como acreditar na Teoria da Evolução porque se fosse verdade que o homem descendia de algum tipo de macaco, como ela nunca havia visto um macaco se transformando em gente? Expliquei então como funcionava a teoria da evolução e quem havia sido Darwin. Na aula seguinte, quando cheguei para trabalhar, o coordenador me chamou na sala dele para dizer que os alunos haviam ido reclamar que eu havia duvidado de Deus e que tinha ofendido a crença deles com toda aquela discussão. Ele pediu que tivesse um poço mais de tato e sutileza porque ali havia muitos religiosos.

Segui minha saga histórica dizendo que longe de querer ofender o credo de cada um, eu queria falar de como a ciência vê o mundo, que assim como não iam à igreja para ouvir o pastor falando de pesquisas científicas, ali também não me veriam pregando religião, mas que isso não nos impediria de falar sobre ela durante o curso, até porque eu pretendia apresentar a eles “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” de Max Weber.

Voltei à contextualização histórica do surgimento da sociologia falando do Iluminismo e do deslocamento de uma moral religiosa para uma racionalidade. Perguntei como era mundo antes da modernidade, na Idade Média e falei: “Pensando nesse nome, Iluminismo, a Idade Média ficou conhecida como Idade das...” esperando que eles completassem a frase. Logo um aluno falou: “Das pedras professora”. Após explicar que era Idade das Trevas, perguntei se alguém sabia ou imaginava porque a Idade Média havia recebido dos Iluministas esse nome. Um dos alunos respondeu: “Essa é fácil professora! É porque na Idade das Trevas ainda não tinham inventado a luz elétrica e quando veio o Iluminismo, foi quando já tinham inventado a luz elétrica”. Lembremos que estamos falando de alunos na faculdade. Ficava me perguntando o que haviam feito na escola durante todos aqueles anos, parecia que eu estava no programa de humor “Escolinha do Professor Raimundo”.

Em outra turma, de Ciências Contábeis, quando fui discutir a obra de Max Weber acima citada, comecei pelo título, perguntando o que haviam entendido sobre ele. Respostas ouvidas: “pessoas protestam por melhores salários”, “trabalhadores

em greve porque ganham mal”, “no capitalismo as pessoas têm direito de protestarem”. Ninguém conseguiu chegar perto do que Weber queria dizer. Para fazê-los compreender o que era a tal *Ética Protestante* fui explicar a Reforma Protestante. Quando falei sobre a venda de indulgências pela Igreja Católica, um dos alunos se irritou e perguntou em um tom alterado: “que absurdo isso, quem disse isso para a senhora?”. Eu respondi que isso era um fato que estava em todos os livros históricos sobre o tema. Ao final da aula, ele veio falar comigo e disse: “Professora, com todo respeito, a senhora precisava ir na minha igreja, precisa abrir sua cabeça”.

Ainda sobre esse livro, na turma de Administração, uma aluna, que era mais velha do que boa parte dos alunos e que já havia feito outra faculdade comentou que havia achado o livro muito interessante. Disse que o capitalismo americano havia se desenvolvido muito mais rapidamente que o nosso, talvez, porque os EUA haviam sido colonizados por ingleses protestantes, enquanto nós brasileiros havíamos sido colonizados por católicos portugueses. Nesse momento, um aluno que era evangélico interrompeu: “Fale por você, eu nunca fui católico, não é porque eu sou brasileiro que sou católico”.

Esses são alguns exemplos de como a escola não cumpre sua promessa de educação e de como o fracasso foi construído através de longos anos de escolarização sem sentido. Nos níveis mais altos de escolarização, ainda que, como disseram Bourdieu e Champagne (2012), de superior por vezes nada tenham, a longa jornada do fracasso se completa ou se torna muito mais implacável na medida em que níveis de abstração cada vez maiores são exigidos. A grande maioria desses alunos estava cursando o ensino superior depois de terem iniciado a vida profissional, vários trabalhavam no chão de fábrica de grandes multinacionais nos arredores da faculdade. Alguns sonhavam com um cargo de supervisor e diziam que a faculdade era o passaporte para essa posição. No decorrer da faculdade muitos desistiram, achavam o curso difícil ou não conseguiam continuar pagando as mensalidades. Continuarão com seus empregos mal remunerados nos chãos das fábricas...

CAPÍTULO 7

PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIMINALIZAÇÃO DA JUVENTUDE: DUAS FACETAS QUE O FRACASSO ESCOLAR ASSUME NA ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

Nesse último capítulo gostaria de discutir dois processos bastante relevantes no contexto escolar atual: a crescente patologização de comportamentos infantis e a criminalização dos comportamentos juvenis. Ver as crianças como doentes e os adolescentes como criminosos tem sido mais uma das formas através das quais a escola tem tornado patente sua precarização e sua incapacidade técnica de lidar com as dificuldades referentes ao processo educativo. A pouca capacidade analítica dos educadores tem contribuído para que esses dois fenômenos sejam frequentemente evocados diante das dificuldades de aprendizagem – porque não dizer “ensinagem”? - e de manutenção da disciplina na escola.

Por um lado temos um fenômeno crescente, porém, não novo, de patologizar comportamentos infantis. Como vimos no capítulo anterior, as teses sobre o fracasso escolar decorrentes de doenças existem desde o fim do século XIX e início do XX. Patto (1992) lembra que na virada do século XIX para o XX as teses mais em voga eram aquelas que associavam o fracasso escolar a um viés médico e racista. Dos anos 30 aos 70, predominaram as explicações de cunho biopsicológicos, atribuindo ao fracasso escolar razões físicas, sensoriais, emocionais, neurológicas e intelectuais. No século XXI, as teses que associam problemas escolares a questões neurológicas e agora, neuroquímicas, nunca estiveram tão em alta. As chamadas neurociências¹⁰⁰ têm dado uma boa munição para a escola se desonerar de pensar sobre seus problemas e falhas, reatualizando o enfoque genético.

Se no século passado, a associação entre fracasso escolar e doenças era uma prerrogativa das crianças pobres, atualmente, não é mais. O processo de patologização de uma série de comportamentos infantis tem sido utilizado como uma explicação relativamente comum em todos os meios sociais, inclusive nas camadas mais altas.

100: A neurociência é o estudo científico do sistema nervoso. Inicialmente uma área da biologia e mais recentemente, a neurociência foi apropriada por várias outras áreas do conhecimento: medicina, filosofia, psicologia, etc.

Embora não seja um fenômeno restrito ao bojo da escola, sendo muito forte no discurso médico e psicológico, é no interior da escola que ele tem sido detectado e legitimado. E isso só tem sido possível em função de um contexto no qual os profissionais da educação têm pouca capacidade para realizar uma crítica a esse processo e para assumir responsabilidade por parte do problema.

Por outro lado, quando a criança caminha rumo à adolescência, há um certo declínio das razões explicativas de cunho neurológico e neuroquímico e uma emergência de razões explicativas que associam os maus comportamentos, a indisciplina e os comportamentos de testes dos alunos à criminalidade. Ou seja, cada vez mais as escolas têm resolvido questões de falta de limite e rebeldia através das esferas jurídicas e policiais.

É fato que há certa tendência na atualidade que aponta para um amplo processo de *judicialização* das relações, processo esse apontado por Wacheleski (2007), Chrispino e Chrispino (2008) e Perruso (2009), entre outros. Porém, quando esse procedimento passa a fazer parte, de forma rotineira, da maneira como os educadores gerenciam os conflitos e enfrentam os desafios da educação, isso se torna bastante preocupante. Como aponta Winicott (1977, 1987, 1996), os comportamentos de desafio à autoridade e rebeldia são parte intrínseca do desenvolvimento psicológico e do processo educativo, certos comportamentos antissociais são esperados, mas na medida em que a escola e os educadores não possuem capacidade técnica e subjetiva para lidar com esses comportamentos, eles passam a ser tratados muitas vezes como casos de polícia.

Dessa forma, patologizar por um lado e criminalizar por outro têm sido estratégias recorrentes na escola contemporânea para toda sorte de problemas. Vamos compreender como isso tem acontecido.

7.1. A *PATOLOGIZAÇÃO* E A *MEDICALIZAÇÃO* DA INFÂNCIA: TENDÊNCIAS DE UMA ESCOLA POUCO REFLEXIVA.

Patologizar é um neologismo que tem sido utilizado por profissionais e pesquisadores de várias áreas ao fazerem uma crítica ao modelo médico vigente de tornar patológicos comportamentos normais. Para o psicanalista Paulo Ceccarelli (2010), há um forte movimento na atualidade de patologizar a normalidade através de um discurso gerador de regras sociais e normas de conduta com o objetivo de

etiquetar, classificar, rotular e até mesmo punir comportamentos indesejáveis. Para ele, a patologização está associada a parâmetros rígidos de normalização que não levam em conta a subjetividade dos indivíduos.

Para Luengo (2010) *patologizar* é o próprio ato de apontar no diferente uma doença que mesmo inexistente passa a ser reconhecida e diagnosticada. Esse ato, além de estigmatizar o indivíduo classificando-o como anormal, ainda busca, através de justificativas sociais, afirmar a patologia. Esse movimento de patologizar tem sido frequente nas escolas e seu resultado, a emergência da doença, tem sido usado como justificativa para as dificuldades escolares e comportamentais.

Na atualidade, a patologia que mais aparece nos meios escolares é o TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), pode-se dizer que é a “doença da moda” e é sobre essa patologia que vou centrar minhas questões. Tal transtorno, através de uma interessante engenharia de poder¹⁰¹, conseguiu a peripécia de atribuir à própria infância características da anormalidade, conferindo a toda uma gama de crianças, pobres ou não, rótulos capazes de estigmatizar, incapacitar e justificar os péssimos resultados que as escolas têm alcançado no que diz respeito a um aprendizado efetivo.

De acordo com o site da Associação Brasileira de TDAH¹⁰², esse é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e se caracteriza por uma série de sintomas como desatenção, inquietude e impulsividade. Outros sintomas associados ao TDAH são distração, falta de concentração, falta de foco, impaciência e labilidade emocional.

No site acima citado, de umas das instituições mais atuantes sobre o tema no Brasil, há uma descrição de alguns comportamentos associados ao TDAH. Vejamos quais são:

As crianças com TDAH, em especial os meninos, são agitadas ou inquietas. Frequentemente têm apelido de "bicho carpinteiro" ou coisa parecida. Na idade pré-escolar, estas crianças mostram-se agitadas, movendo-se sem parar pelo ambiente, mexendo em vários objetos como se estivessem “ligadas” por um motor. Mexem pés e mãos, não param quietas na cadeira,

101 Foucault (2010) nos lembra que desde a Antiguidade o corpo tem sido objeto e alvo de poder. Ao longo da história, o corpo tem sido alvo de manipulação, modelagem, treinamento, obediência e há toda uma preocupação em torná-lo hábil e multiplicar suas forças. Veremos que no caso do TDAH, é no corpo que as causas têm sido buscadas, pois tal transtorno é percebido pela medicina, psicologia e educação como um transtorno neurológico. Dessa forma, é sobre o corpo que se incide os tratamentos, que hegemonicamente são feitos com remédios.

102. www.tdah.org.br (acessado em 24.03.2014)

falam muito e constantemente pedem para sair de sala ou da mesa de jantar. Elas têm dificuldades para manter atenção em atividades muito longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes. Elas são facilmente distraídas por estímulos do ambiente externo, mas também se distraem com pensamentos "internos", isto é, vivem "voando". Nas provas, são visíveis os erros por distração (erram sinais, vírgulas, acentos, etc.). Como a atenção é imprescindível para o bom funcionamento da memória, elas em geral são tidas como "esquecidas": esquecem recados ou material escolar, aquilo que estudaram na véspera da prova, etc. (...). Quando elas se dedicam a fazer algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer mais tranquilas. Elas também tendem a ser impulsivas (não esperam a vez, não leem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar). Frequentemente apresentam dificuldades em se organizar e planejar aquilo que querem ou precisam fazer. O TDAH não se associa necessariamente a dificuldades na vida escolar, embora esta seja uma queixa frequente dos professores (site da Associação Brasileira de TDAH, s/p, acessado em 24.03.2014).

Ora, cabe perguntar: que crianças não possuem essas características? Ainda mais as que estão em idade pré-escolar. E, interessante, os sintomas cessam quando a criança faz algo estimulante ou do seu interesse. É no mínimo preocupante quando julgamos que crianças dessa faixa etária, que têm dificuldades para manter atenção em atividades muito longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes são agora rotuladas como hiperativas ou patologicamente desatentas por possuir um transtorno neurológico. Ao invés de pensarmos na falência dos modelos disciplinares na atualidade e na falência do modelo educacional e escolar vigente, que é o local por excelência do aparecimento desse transtorno, tem sido mais fácil "adoecer" as crianças.

Outra questão a ser apontada é a maior incidência da doença justamente nos meninos. Não caberia questionarmos se esse fato não é decorrente da própria forma que educamos meninos e meninas? Meninas são educadas para serem comportadas e os meninos para serem mais inquietos e destemidos. É evidente que no escopo das neurociências, os comportamentos são explicados a partir de um paradigma biologicista, porém, as ciências humanas apresentam explicações de cunho mais complexo. E se é de educação que estamos falando, parece sensato dar crédito a outras razões que não somente as biológicas.

A Sociedade Americana de Pediatria, de um país onde existe uma das maiores incidências de crianças com TDAH - o que pode nos fazer desconfiar do viés cultural e social no aparecimento da doença - tem feito diagnósticos cada vez mais cedo, antes dos cinco anos. O que parece tornar o quadro ainda mais grave, já que os sintomas facilmente se confundem com a própria infância.

De acordo com Mark Wolraich¹⁰³, pediatra da Universidade de Ciências da Saúde em Oklahoma e autor de guias para diagnóstico de TDAH, esse é o transtorno mais comum em crianças e, portanto, o quanto antes for detectado, maiores as chances do tratamento ser bem sucedido. Para Wolraich, tratar uma criança enquanto ela é bem pequena aumenta as possibilidades de sucesso na escola.

O principal recurso¹⁰⁴ utilizado para o diagnóstico da doença são testes que medem a existência e o grau dos sintomas. Via de regra são aplicados por médicos e psicólogos e respondidos pelos pais e/ou professores. Os adultos que respondem as questões atribuem graus às respostas: nem um pouco, só um pouco, bastante, demais. A questão é que, se cada vez mais cedo se aplicam esses testes, as respostas tendem a ser também mais intensas acerca dos comportamentos abaixo. Essas são as perguntas¹⁰⁵ realizadas para diagnóstico de TDAH em crianças:

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas;
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer;
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ela;
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações;
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado;

103. Entrevista dada ao site da Sociedade Americana de Pediatria e publicada na revista veja. <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/sociedade-americana-reduz-idade-para-tratar-tdah> (acessado em 24.03.2014).

104. Os órgãos responsáveis por diagnosticar e tratar o TDAH recomendam que o diagnóstico não seja realizado apenas através desses testes que consistem em uma bateria de perguntas feitas junto aos adultos responsáveis pela criança. Porém, os critérios não parecem contribuir muito para a exclusão do transtorno. São 5 critérios utilizados na confecção do diagnóstico: CRITÉRIO A: Sintomas. CRITÉRIO B: Alguns desses sintomas devem estar presentes antes dos sete anos de idade. CRITÉRIO C: Existem problemas causados pelos sintomas acima em pelo menos dois contextos diferentes (por ex., na escola, no trabalho, na vida social e em casa). CRITÉRIO D: Há problemas evidentes na vida escolar, social ou familiar por conta dos sintomas. CRITÉRIO E: Se existe um outro problema (tal como depressão, deficiência mental, psicose, etc.), os sintomas não podem ser atribuídos exclusivamente a ele.

105. Perguntas extraídas do site da Associação Brasileira de TDAH. www.tdah.org.br

7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
8. Distrai-se com estímulos externos;
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia;
10. Sai do lugar ou corre de um lado para outro, em situações impróprias;
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado;
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”;
15. Fala em excesso;
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas;
17. Tem dificuldade de esperar sua vez.

Nas escolas pesquisadas, a queixa de hiperatividade é muito grande e crescente. Certa vez, em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da região metropolitana, cuja clientela era muito pobre, com várias famílias oriundas de áreas de invasão, uma professora me chamou para conversar. Ele estava consternada e totalmente impaciente. Falou que naquela região havia muitas crianças hiperativas e que ela não sabia o que fazer. Na turma dela a maioria das crianças, entre três e quatro anos, era hiperativa. Perguntei quais os comportamentos que apontavam para a hiperatividade. Ela respondeu: “Não param quietos um minuto, ficam correndo pela sala e não conseguem fazer um desenho por mais de meia hora. Isso não é normal, né? E o pior é que esses pais pioram o problema, porque você acha que isso algum dia vai ser tratado e medicado? Eles acham tudo normal. Aí, é na escola que isso estoura”.

Nas escolas infantis e de ensino fundamental 1 as queixas de hiperatividade são mais comuns. Algo a ser dito é que o déficit de atenção não suscita nos educadores reclamações, pois a criança que está desatenta pode estar quieta, porém a hiperatividade suscita grandes problemas dentro da escola, o que indica também que, muito mais que uma preocupação com o rendimento escolar, há uma

intolerância com os comportamentos que demandam uma postura mais ativa dos professores na colocação de limites.

Dizer que as crianças de hoje não têm limites é lugar comum em qualquer escola. Mas um problema que é social e histórico não pode ser transformado em uma patologia para a comodidade dos adultos porque os educadores são incapazes de ser consistentes e contingentes.

Outra questão que fica clara é que os professores não sabem diferenciar comportamentos hiperativos de comportamentos normais das crianças. Em uma escola municipal¹⁰⁶ na região noroeste de Curitiba havia a queixa reiterada de que as crianças eram hiperativas em uma quantidade que apontava para o exagero. Foi então realizada uma atividade com os educadores da escola no sentido de promover uma reflexão sobre essa questão.

Dividimos os profissionais em três grupos. Cada grupo recebeu a tarefa de fazer uma descrição minuciosa dos comportamentos dos alunos. O grupo 1 deveria fazer um relato do comportamento típico de crianças de seis a 11 anos, faixa etária atendida pela escola. O grupo 2 deveria fazer um relato do comportamento de crianças que tinham problemas com limites e que eram indisciplinadas. E o grupo 3 deveria listar o comportamento associado aos alunos hiperativos. Ao final da atividade o resultado havia sido praticamente o mesmo para os três grupos. Isso nos fez trabalhar com a seguinte questão: será que, em função de uma série de fatores, que vão desde péssimas instalações para trabalhar, salários ruins, problemas na formação e preparação dos profissionais, esgotamento físico e psicológico, os professores não estão transformando os comportamentos infantis em uma patologia?

No Brasil quase 6% das crianças em idade escolar são diagnosticadas com TDAH (Corrêia e Socha, 2013). De acordo com a médica psiquiatra Eloisa Helena Rubello Valler Celeri¹⁰⁷ (2013), da UNICAMP, o ambulatório de Psiquiatria e Psicologia Médica do Hospital de Clínicas (HC) da universidade recebe centenas de crianças e adolescentes todos os meses, desses, entre 40% a 50% das crianças e

106. Essa escola não compõe a amostra das escolas apontadas na pesquisa porque a atuação do INV nela foi anterior a 2010. Mas como dito anteriormente, relatos interessantes para o trabalho em questão não seriam excluídos da pesquisa.

107. Site da Faculdade da Medicina da Unicamp. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/noticias/2013/tdah-tratar-medicar-ou-o-que-fazer>

um terço dos adolescentes atendidos no ambulatório recebem o diagnóstico de TDAH.

Nos Estados Unidos esse número é ainda mais alarmante, quase 10% das crianças têm TDAH (Associação Americana de Pediatria). É um dado curioso, na França, o número de crianças diagnosticadas com o transtorno é menor que 0,5%. O que acontece lá, as crianças francesas são geneticamente modificadas? Para Marilyn Wedge (2013), a diferença é que os psiquiatras franceses tendem a ver esse transtorno como algo associado ao contexto da criança e não à sua condição física. O resultado é que muitas vezes o trabalho psicoterapêutico é feito com os adultos que cuidam das crianças e não com as próprias crianças.

Em entrevista concedida a Heloisa Villela (2011), o sociólogo e antropólogo Manuel Vallee, da Universidade de Berkeley, especialista em sociologia médica e autor da tese “Desconstruindo a Epidemia Americana de Ritalina: Contrastando o Uso da Ritalina EUA-França”, diz que a psiquiatria francesa, diferente da norte-americana, tem uma forte base psicanalítica, o que possibilita compreender os problemas sociais de forma diferente.

Além disso, Vallee (2011) aponta que os psiquiatras infantis franceses não usam o mesmo sistema de classificação de problemas emocionais utilizado pelos psiquiatras americanos. Eles não usam o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou DSM¹⁰⁸. A Federação Francesa de Psiquiatria desenvolveu um sistema de classificação alternativa, como uma resistência à influência do DSM-3. Esta alternativa foi a CFTMEA (Classification Française des Troubles Mentaux de L’Enfant et de L’Adolescent), lançado pela primeira vez em 1983 e atualizado em 1988 e 2000. O foco do CFTMEA está em identificar e tratar as causas psicossociais subjacentes aos sintomas das crianças, não em encontrar os melhores *bandaids* farmacológicos para mascarar os sintomas. Para Vallee, os manuais americanos para classificação de doença tendem a *patologizar* o que seria um comportamento normal da infância. O DSM não considera causas subjacentes. Dessa forma, leva os médicos a diagnosticar como TDAH um número muito maior de crianças do que seria razoável.

108. Aqui no Brasil o DSM, hoje na 5ª edição é a fonte mais utilizada para o diagnóstico de doenças psiquiátricas. O DSM é o manual diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria. Um outro manual também utilizado é o CID 10 da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Sendo um transtorno diagnosticado principalmente na infância, é comum, como dito anteriormente, que a escola seja o local onde as crianças diagnosticadas com esse transtorno comecem a apresentar os sintomas e sejam alvo das queixas dos professores. Isso também não é novidade, posto que a medicina higienista vigente no século XIX e no início do XX deu as mãos com a escola no sentido de treinar professores e pedagogos para detecção da *anormalidade* (Luengo, 2010).

Dessa forma, o educador passou a ser visto como um forte colaborador higienista, passando não só a educar, mas também a detectar anomalias, selecionando e compondo a clientela escolar, aplicando a técnica ortopédica – de prevenção e correção do que se encontrava fora dos padrões de normalidade (Luengo, 2010, págs. 49-50).

Os professores e pedagogos da atualidade continuam sendo fiéis parceiros dos processos patologizantes de uma medicina do enquadramento e da ortopedia. Isso acontece mais frequentemente na medida em que sua formação e vivência profissional, bastante precarizadas, os levam a se desonerar do processo educativo e a atribuir cada vez mais continuamente os problemas escolares a questões neurológicas.

Não podemos esquecer que a escola é uma das grandes instituições disciplinares da modernidade. No que diz respeito à disciplinarização de crianças, a escola é evidentemente a instituição mais atuante, mais até do que a família, lugar em que o indivíduo ainda pode gozar da informalidade e do espaço da intimidade. É o lugar da espontaneidade. Porém, agora, algo aparentemente mais preocupante está em jogo. Não se trata mais de segregar e enquadrar os *anormais*¹⁰⁹, mas de tornar anormais cada vez mais crianças simplesmente pelo fato de terem infância, categoria construída social e historicamente através de longos séculos (Ariès, 2006). Se no século XIX, a criança masturbadora chocava a moralidade vitoriana (Foucault, 2010), no século XXI, a criança como um todo e todas as características atribuídas à infância precisam de correção, de ortopedia neurológica.

Considerando os estudos foucaultianos, seria possível pensar esse massivo modelo de patologização da infância como mais uma das técnicas disciplinares empregadas na atualidade. Os esquemas de docilização dos corpos em que o século XVIII teve tanto interesse parece não estar extintos. Para Foucault (2010), em

109. C.f Foucault (2010), “Os Anormais”.

qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, com imposição de muitas limitações, proibições e obrigações. A novidade atualmente fica por conta da escala do controle, em primeiro lugar.

...não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: (...) a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais (...) uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (Foucault, 2010, pág. 133).

Para Foucault (2010), as disciplinas incidem sobre o corpo, não somente no sentido de arrancar-lhe um maior rendimento ou um aumento das suas habilidades, mas também no sentido de criar a obediência como utilidade política, seria uma “anatomia política”. Como resultado, as políticas de coerção nunca estiveram tão em alta. No que diz respeito ao TDAH, parece que as colocações de Foucault são extremamente apropriadas, pois tal transtorno engloba em uma mesma categoria e a um só tempo a necessidade de fazer render - já que crianças com déficit de atenção são muito dispersas e gastam tempo demais fazendo nada, pensando em sabe-se lá o que - e a necessidade de controlar e fazer obedecer, como é o caso das crianças hiperativas. Os processos disciplinares funcionam exatamente no duplo sentido: aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (...) a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 2010, pág. 134).

As questões postas por Foucault parecem ser ainda mais apropriadas se tomarmos o processo adjacente à patologização da infância, que é sua correlata *medicalização*. Para Collares & Moysés (1994, pág. 25):

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omita-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

Para as autoras, esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais e, na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais¹¹⁰. Esse modelo implica um grande reducionismo biológico, no qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais. Nesse sentido, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas (Collares e Moysés, 1994).

Tal crença tem sido compartilhada por um setor mais crítico acerca dessas questões. O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo organizou um livro com mais de 20 psicólogos com o intuito de realizar uma crítica ao modelo médico vigente que busca transformar questões sociais em questões biológicas. O livro chama-se “Medicalização de Crianças e de Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos”, de 2010.

Contudo, muitos setores da psicologia e da medicina têm feito da defesa do TDAH uma cruzada. A presidente da Associação Brasileira de TDAH, a psicóloga Iane Kestelman, cujo filho sofre do transtorno e tem sido medicado desde os 12 anos, acha ofensivo que se duvide e se problematize a epidemia do transtorno. Em resposta à psicóloga Marilene Proença, do Instituto de Psicologia da USP, que declarou que, em sua concepção, o TDAH é mais uma invenção para normatizar diferenças, Iane Kestelman afirmou: “Achamos isso ofensivo, inclusive. Ciência não se discute. Isso é um pseudo-debate. Quem duvida da existência do TDAH nunca publicou nenhum artigo sobre o assunto, não tem qualificação. Você não vai chamar

110. Parece que tal processo torna-se bem apropriado em um momento que a autoridade docente está em xeque e a reclamação sobre a falta de limites nas crianças é “a bola da vez” na educação.

um pajé para discutir com um neurocientista”¹¹¹. Para Lane Kestelman, os psicólogos que se distanciam do viés neurológico seriam pajés.

Bem, há de se convir que ciência que não se discute talvez não seja ciência. Essa postura parece um tanto dogmática. A desqualificação das discussões mais sociais e qualitativas tem sido a arma utilizada pelos neurocientistas para afirmar suas posições. No site da Associação Brasileira de TDAH há uma grande gama de profissionais, psiquiatras, pediatras, psicólogos, neurologistas que encorpam as críticas àqueles que colocam em dúvida a gravidade e extensão da doença. Para eles, duvidar de tal transtorno é impedir, de forma irresponsável, que várias crianças que sofrem com déficit de atenção e hiperatividade recebam ajuda adequada.

Todavia, de acordo com uma pesquisa realizada em 2011 pela USP, Unicamp e Albert Einstein College of Medicine, quase 75% dos jovens brasileiros que utilizam Ritalina ou similares não foram diagnosticados corretamente.

Assim, os processos de patologizar e medicalizar têm transformado a espontaneidade infantil em problema de saúde de escalas alarmantes. Embora nem sempre haja consenso sobre a melhor forma de tratar crianças com TDAH e ainda haja certa reticência em medicar crianças antes dos cinco, seis anos¹¹², o tratamento hegemônico tem sido a medicação. E a idade adequada para iniciar a medicação tem sido cada vez mais reduzida com a justificativa de que a doença não venha a impedir o desenvolvimento de todas as potencialidades escolares da criança.

De acordo com a psiquiatra da Unicamp Eloisa Helena Rubello Valler Celeri (2013), o remédio mais utilizado no tratamento de TDAH tem sido a Ritalina (cloridrato de metilfenidato), apelidada de “droga da obediência” pelos seus críticos. Há também o Concerta – de nome bastante sugestivo – outro medicamento comumente usado no tratamento do TDAH.

Em boa parte das escolas americanas esses medicamentos têm sido amplamente administrados no sentido de se obter maior e melhor rendimento escolar, mais foco e concentração. Alunos têm tomado essas medicações nas

111. <http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/geracao-ritalina.html> (Acessado em 24.03.2014)

112. <http://www.bulas.med.br/bula/3721/ritalina.htm> (Acessado em 24.03.2014)

épocas das provas. O Brasil é o segundo maior consumidor do mundo desses produtos, só ficando atrás dos EUA¹¹³.

Nas escolas incluídas na pesquisa há uma quantidade considerável de crianças que são diagnosticadas com TDAH e que tomam Ritalina. Quando uma criança que está sendo medicada fica um pouco mais agressiva a escola já infere que ela não tomou os medicamentos naquele dia. Causa certo desconforto a forma como as crianças um pouco mais agitadas e irritadiças são facilmente enquadradas na categoria de hiperativos. Caso o medicamento não tenha o efeito desejável, a escola responsabiliza os pais.

O efeito da Ritalina tem duração média de quatro horas. Os professores e pedagogos recebem o pedido dos pais para que apliquem a medicação nos filhos, já que muitas crianças do ensino fundamental 1 ficam em tempo integral na escola e acabam esquecendo¹¹⁴ de tomar o remédio. Isso gera constantes reclamações. Os educadores sentem que além de serem professores ainda precisam ser babá dos alunos, cujos pais se desoneram da responsabilidade de cuidar da saúde de seus filhos, transferindo mais uma vez a responsabilidade para a escola.

Por outro lado, se a família não pede para a escola cuidar da medicação, qualquer comportamento inadequado que a criança venha a apresentar faz a escola culpar os pais porque não dão atenção aos filhos.

“Onde já se viu deixar que a criança sozinha se responsabilize pelo remédio. É claro que ela não vai tomar, nem trás para a escola, depois dá nisso, a gente que tem que aguentar, fica descontrolada” (Fala de uma pedagoga sobre uma menina de nove anos diagnosticada com TDAH, escola municipal).

Depois de assistir a uma palestra do Instituto Não Violência sobre o tema, na qual o palestrante fez uma dura crítica à medicalização da infância, uma professora falou:

“Depois de ver essa palestra, estou chocada com o que temos feito com nossas crianças. Já perdi a conta da quantidade de vezes que tive alunos meus diagnosticados com TDAH. Eu mesma já preenchi dezenas desses questionários para fazer o diagnóstico e só agora eu percebo que qualquer aluno meu seria portador de TDAH se o teste fosse feito para ele. Quando perguntam se a criança que está com suspeita de ter TDAH é agitada, não

113. Dados acessados em reportagem à revista Trip. <http://revistatrip.uol.com.br/revista/203/reportagens/geracao-ritalina.html>. (Acessado em 24.03.2014)

114. Lembrando que ironicamente, o esquecimento é um dos sintomas da doença.

para quieta, corre na sala, etc, nós respondemos que sim a praticamente todas as perguntas, porque é isso que elas fazem, elas e todas as outras. E só agora eu me dou conta disso!” (professora de escola municipal de Curitiba que realizou um ciclo de palestras no INV).

Podemos perceber o quanto os professores estão despreparados para ser mais críticos em relação a esse processo. Para muitos, ter a certeza de que o aluno indisciplinado, inquieto, que não presta atenção na aula e que vai mal nas provas é portador de TDAH é o alívio que permite que esses profissionais prossigam suportando a precarização da sua função.

Para encerrar esse tópico é sempre bom lembrar a famosa frase da psicanalista Françoise Dolto em entrevista à jornalista Dominique Simonnet. Ela diz que em anos de experiência no atendimento de “crianças com dificuldade” o problema não estava nelas, mas nos pais: “na maior parte do tempo, quando escutamos bem os pais falarem das primeiras dificuldades de sua criança, nove entre dez vezes não há necessidade de ocupar-se da criança” (Dolto, 1988 pág. 2).

Vale considerar que aquilo que Dolto (1988) falou sobre os pais, aplica-se perfeitamente ao mundo escolar. Muito provavelmente, de cada dez vezes que ouvimos os educadores reclamarem das crianças que atendem, é bom considerar que, talvez em nove, não haja necessidade de nos ocuparmos da criança. Em tempos de neurociência, as posturas à la Dolto parecem fora de moda!

7.2. ONDE O MUNDO VAI PARAR COM ESSES ALUNOS DE HOJE? CRIANDO ESTEREÓTIPOS, CRIMINALIZANDO A JUVENTUDE...

A adolescência, enquanto uma fase da vida associada a uma gama de comportamentos definidos como mais ou menos típicos dessa fase, é uma categoria construída histórica e socialmente e também um conceito em disputa (Bourdieu, 1983). Várias áreas do conhecimento possuem discursos sobre o que é tal fase e como ela se manifesta: a medicina, a biologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, o direito, entre outras. Cada uma dessas áreas falará sobre a adolescência a partir de um viés específico, que pode ou não estar relacionado com as perspectivas das outras áreas.

Embora a antropologia esteja repleta de exemplos da diferença de ser adolescente ou jovem em culturas distintas, existe no Ocidente atualmente uma representação hegemônica que retrata o adolescente como um feixe de hormônios

incontroláveis que o coloca ora como bastante instável, ora como extremamente influenciável (Pescarolo e Moraes, 2009).

A questão é que essas duas características, ser influenciável e instável, possibilita facilmente a articulação com a ideia de perigo e ameaça. Dessa forma, o adolescente tem sido visto como um indivíduo, que pela sua própria etapa biológica, é potencialmente perigoso e ameaçador.

Essa categorização ignora que a definição de adolescência ou juventude como uma etapa meramente biológica retira toda a complexidade da forma como esses seres são educados e inseridos na sociedade em que vivem, como se ter 14 anos em 1930 fosse o mesmo que ter 14 anos em 2014.

Bourdieu (1983) lembra que as divisões entre as idades - que separam a infância da adolescência da vida adulta - são arbitrárias. A juventude e seus atributos seriam uma categoria socialmente construída e estruturada segundo condição de *classe*, proximidade do *poder*, *gênero* ou *raça*.

Em função dessa definição faz-se importante lembrar que os atributos e possibilidades de um adolescente podem variar intensamente dependendo do lugar que ele ocupa. Atributos que em determinada classe social podem suscitar proteção, em outra suscitam repressão e criminalização, como tem sido o caso dos jovens de periferia, que são a maioria nas escolas públicas.

O processo de criminalização da juventude - principalmente da juventude pobre - e a correlata ascensão de um Estado Penal no Brasil têm sido discutidos por pesquisadores¹¹⁵ na área de violência já há algum tempo. A escola pública, que abriga boa parte desses jovens de periferia, não tem sido uma agência que faz frente a esse processo, mas ao contrário, tem corroborado com o senso comum no sentido de reproduzir as representações negativas que a sociedade possui acerca desses jovens. O adolescente “calçudo”¹¹⁶ e que usa boné, *piercing* e tatuagens é visto com suspeição pelos professores. As inúmeras discussões que foram presenciadas durante a pesquisa sobre o boné, permitiram compreender que os

115. Moraes (2006), Pescarolo e Moraes (2009), Sales (2012) e Gisi (2011).

116. “Calçudo” é a forma corrente como a comunidade escolar chama os adolescentes que usam calças muito largas que escorregam pelo quadril e que possuem uma enorme barra sobressalente sobre o tênis desamarrado. Vestimenta típica dos garotos de periferia inspirada nos *rappers* americanos.

professores associam essa forma de se vestir com “coisa de bandido”. Seguem algumas falas sobre isso:

“Acho que o aluno tem que aprender que a vida lá fora não é boazinha como a que ele tem aqui na escola, quando ele for pedir emprego, vestido como um marginal, ninguém vai ter dó dele e compreender que esse é o “jeito” como ele se veste. Acho que nossa função é prepará-lo para o que ele vai enfrentar lá fora” (Fala de uma professora em um dos cursos realizados pelo INV).

“Mas também, o que esses meninos querem? Vestem-se como marginais e depois não querem ser abordados pela polícia. Tem mais é que levar uma dura mesmo, assim aprendem a ser gente e a se vestirem como gente” (Professor de uma escola estadual da região sul).

“A gente aqui na escola proíbe o boné porque eles trazem drogas embaixo do boné. E depois tem que aprender que no mundo aí fora não dá pra fazer o que quer, né? O que vão pensar de alguém que se veste assim, com essas roupas largas e boné? Dá até medo. Vê se no Colégio Militar eles podem usar boné? Por que aqui tem que poder? (Diretora de uma escola estadual da região sul).

A escola é pensada para ser uma das mais importantes agências de controle social, no sentido de promover cidadania, coesão e bem estar coletivo, articulando regras grupais e autorregulação dos indivíduos. No entanto, o que temos visto na atualidade é uma escola aliada às formas mais perversas de controle social¹¹⁷, na medida em que abre mão de empregar ações de cunho educativo e preventivo e passa a adotar estratégias puramente repressivas como uma das principais estratégias para lidar com a indisciplina e violência na escola.

De acordo com Adão Xavier (2010)¹¹⁸, professor de sociologia e história do Colégio Estadual Helena Kolody, em Colombo, Região Metropolitana de Curitiba, é lamentável a existência da Patrulha Escolar. Segundo ele, o papel da polícia não é a prevenção da violência e a corporação só deveria ser solicitada em casos extremos. “Tornou-se comum chamar a Patrulha para ‘dar um susto’. O que é um problema disciplinar, que pode ser revolido de forma pedagógica, passa a ser uma infração”, afirma.

117. A ideia de controle social perverso tem sido usada para falar sobre um tipo de controle social que não serve para incluir gerar bem estar coletivo, mas para excluir determinadas parcelas da população através de práticas policiais e punitivas. Sobre isso ver Moraes (2005), Moraes (2006) e Berlatto (2008).

118. Entrevista disponível em <http://ciranda.org.br/educadores-questionam-papel-da-patrolha-escolar-nos-colegios-paranaenses/> (Acessada em 25.03.2014)

Dentre as políticas repressivas, a Patrulha Escolar tem sido uma das mais recorrentes. De acordo com o site da Polícia Militar¹¹⁹, no Estado do Paraná, o *policimento escolar*, como a própria polícia se refere, foi criado em 1994 sob o nome de Patrulha Escolar, composta na ocasião exclusivamente de policiais femininas. Em 2003 torna-se o Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária, composto agora de policiais femininas e masculinos e pensada como uma consultoria de segurança mais adequada para a escola e a comunidade, mas que, na prática, acabou significando a proposição de um projeto policial para lidar com conflitos em geral.

A alegação da PM sempre foi que os policiais da Patrulha Escolar são diferenciados e capacitados para lidar com as questões típicas do ambiente escolar, como a indisciplina. Embora tenha havido muitos investimentos do governo na capacitação desses policiais, a realidade mostrou que a socialização vivenciada dentro da Polícia Militar se reproduz nas escolas e no trato com os alunos, ou seja, são policiais que possuem uma série de preconceitos sobre a juventude, principalmente a juventude pobre, e não apresentam capacidades relativas à resolução e mediação de conflitos, tão típicos do ambiente escolar (Feitosa, Moraes e Pescarolo, 2011).

Fora da escola, boa parte dos alunos que participou da pesquisa já foi abordada pela polícia quando andava pelo bairro, meninos e meninas. Quando perguntamos por que eles acham que foram revistados, eles respondem que não sabem e que não estavam fazendo nada de errado. O mais assombroso é que esses meninos e meninas falam de forma absolutamente resignada, como se esse tratamento fosse algo esperado por eles, como se fosse normal levar geral da polícia. Revistas surpresas não são incomuns dentro da escola. Nas escolas públicas, é claro. Aliás, as escolas privadas não fazem uso da Patrulha Escolar, afinal não tem nenhum sentido chamar os policiais para revistar alunos e cuidar de problemas de indisciplina nas escolas de elite, não pegaria bem.

Os policiais, bem como os professores, não conseguem ver os conflitos como algo intrínseco ao ambiente escolar e ao convívio de pessoas. Os conflitos são vistos como anomalias do ambiente e, na relação com a polícia, acabam sendo

119. <http://www.policiamilitar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=587>

tratados de forma autoritária e por vezes violenta (Feitosa, Pescarolo e Moraes, 2011).

A ação da Patrulha Escolar encontra nos educadores um amplo apoio e constante demanda. Como vimos, esses mesmos preconceitos demonstrados pela polícia estão presentes na escola entre a maioria dos educadores, que é majoritariamente adepta da redução da maioridade penal. Os professores argumentam que nada põe freio nos adolescentes, que são debochados e abusados, acham que podem fazer tudo que querem sem nenhuma consequência.

Em uma das escolas estaduais da região norte de Curitiba atendidas pelo INV, uma professora fez um boletim de ocorrência porque um dos alunos, na volta do banheiro, pegou no braço dela com a mão molhada. De acordo com a professora, isso foi totalmente inadequado, ela nunca deu liberdade ao aluno para agir daquela forma, ela se sentiu absolutamente invadida e ameaçada.

Em 2011 um aluno de 19 anos saiu algemado do Colégio Estadual Loureiro Fernandes, no bairro Ahú em Curitiba, sob a acusação de desacato ao funcionário público no exercício de sua função, depois de discutir com o diretor da escola. O vice-diretor, que era também policial civil, deu voz de prisão ao aluno e chamou a Patrulha Escolar. O diretor do colégio em questão, Amilton Costa, diz estar cansado e que “a escola pública tem que deixar de ser lugar ‘de tudo pode e nunca dá nada’”¹²⁰.

A escola tem tido muita dificuldade em abrir mão de modelos mais autoritários e repressivos, que deixaram sua marca de forma intensa ao longo de décadas, embora, evidentemente, seu discurso seja o de promoção de cidadania e democracia (Vinha, 2011 e Barros, 2010).

Diante da visível falência de tal modelo e desconhecimento de medidas mais eficazes, o que se vê é um aumento de vigilância - é cada vez mais comum a instalação de câmaras de vigilância nas escolas, não para proteger os alunos, mas para a escola se proteger dos alunos - e controle, sem que seja, de fato, realizado um trabalho no sentido de compreender quais seriam os problemas do ambiente escolar, suas causas e soluções que pudessem ter um bom resultado para toda a

120. Reportagem do jornal Gazeta do Povo do dia 27.05.2011. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1130396> (Acessado em 25.03.2014)

comunidade escolar, inclusive para os alunos. Pudemos ver isso ao longo de toda a pesquisa aqui apresentada. Novamente, a questão da precarização da educação se faz presente nas representações sociais dos educadores, que padecem de reflexividade e de crítica sobre o modelo vigente de exclusão e estigmatização da juventude (Feitosa, Pescarolo e Moraes, 2011 e Gisi, 2008).

O discurso dominante de que os adolescentes das escolas públicas são perigosos e violentos tem impedido os educadores de explorar o potencial que esses jovens possuem como agentes transformadores da realidade escolar e comunitária. Tem permitido também que cada vez menos os professores queiram se envolver nas questões com alunos, alegando que não vão se desgastar, que não são pagos para isso e que não vão se colocar em risco, podendo até ser processados porque se meteram em briga de aluno ou sofrer algum tipo de violência.

Vejamos alguns casos encontrados no campo durante os anos de trabalho no Instituto Não Violência:

- Caso 1: duas alunas, de 11 anos, de uma escola estadual de Curitiba brigaram com tapas e puxões de cabelo por causa de um doce. A professora e a diretora, que não quiseram se meter, chamaram a Patrulha Escolar, alegando que poderiam deixar marcas nas crianças ao separar brigas e depois poderiam ser penalizadas por agressão física.
- Caso 2: a professora de uma escola municipal atendida pelo INV queria fazer um boletim de ocorrência contra um aluno que assoou o nariz na cortina recém lavada da sala de aula. A professora, muito zelosa, havia levado todas as cortinas para lavar em casa durante as férias. Ela teve uma crise de nervos e precisou receber apoio da equipe pedagógica. Para a professora aquela situação era muito injusta, pois o que ela poderia fazer se o Estatuto da Criança e do Adolescente não permite que se faça nada com o aluno?
- Caso 3: em uma escola estadual de Curitiba, antes da municipalização do ensino fundamental 1 e da mudança de 8 para 9 anos, havia turmas de 1ª a 4ª séries no turno da tarde. Dois policiais da Patrulha Escolar iam todos os dias na hora do recreio “cuidar” dos alunos. Segundo a diretora da escola, era bom porque impunha respeito.
- Caso 4: um aluno, de nove anos, de uma escola pública da periferia de Curitiba furtou R\$ 5,00 de um colega de turma. A diretora chamou a Patrulha Escolar para resolver a questão, pois ela não queria correr o risco de ser acusada de constranger os alunos fazendo uma revista na mochila. Sem saber como agir, já que a vítima do

furto chorava compulsivamente, ela achou mais adequado a Patrulha Escolar resolver a questão, afinal, tratava-se de um furto.

Essas são algumas situações que ajudam a ilustrar como a escola tem transferido sua função educativa para esferas policiais, o que, de certa forma, acaba sendo esperado, na medida em que os professores atribuem a esses adolescentes um grau de periculosidade considerável ou na medida em que não se reconhecem como educadores, mas somente como transmissores de conhecimento.

Tal crença, que ultrapassa os muros da escola e chega a todas as esferas políticas, promove ações descabidas e totalmente antipedagógicas. Em Goiás, a Polícia Militar está administrando dez escolas do Estado. A decisão foi da secretaria de Educação do estado e tem como objetivo combater a violência na sala de aula. Para piorar o quadro, os pais que tem filhos nessas escolas terão de pagar por essa “mudança no ensino”.

A reforma é geral no Colégio Fernando Pessoa, na cidade de Valparaíso, a 40 quilômetros de Brasília. A partir da próxima semana, a escola será administrada pela Polícia Militar de Goiás. O diretor será um policial com formação em pedagogia. PMs darão aulas de Educação Física e exigir disciplina dos mais de 200 alunos. As demais matérias continuarão a ser dadas por professores da rede estadual. Valparaíso tem altos índices de violência e os alunos já presenciaram até assassinato em sala de aula. Em nota, a Secretaria de Educação de Goiás diz que a criação dos colégios é uma medida de segurança preventiva da mais alta eficácia. (...) Os alunos vão ter de usar quatro uniformes diferentes e sapatos específicos. Todos são comprados fora da escola e os pais já fizeram as contas. Para vestirem os filhos, vão ter de desembolsar entre R\$ 500 e R\$ 600. Valor que não cabe no orçamento de algumas famílias. Os pais também vão ter de pagar R\$ 100 de matrícula, R\$ 50 de mensalidade e comprar dois livros, que custam R\$ 300. Na prática, a escola, antes gratuita, passará a custar pelo menos R\$ 1.500 por ano (Reportagem do site Globo.com, disponível em <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/01/policia-militar-vai-administrar-dez-escolas-publicas-do-estado-de-goias.html>, acessado em 20.03.2014).

Nas dez escolas ocupadas pela PM, é proibido usar batom, pintar as unhas ou usar qualquer tipo de gríria. Os professores dizem estarem aliviados e satisfeitos.

Um grupo de adolescentes se perfila em formação militar, enquanto uma soldado armada os passa em revista. Nenhum deles masca chicletes. As garotas não usam batons ou esmaltes chamativos. Nas conversas não se toleram gírias. Todos são obrigados a cantar o Hino Nacional na chegada, a caminhar marchando e a bater continência diante do diretor. Não estamos num quartel, mas num dos dez colégios da rede estadual de Goiás cuja administração começou a ser transferida para a Polícia Militar desde janeiro, numa medida desenhada para amainar os repetidos casos de violência ocorridos (...). O diretor de cada unidade é um oficial da PM, assim como a equipe encarregada de manter a “ordem”. Todos fardados e com armas na cintura. (Reportagem do jornal O Globo, disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/policia-impoe-disciplina-militar-em-escolas-publicas-de-goias>. Acessado em 01.04.2014)

Outra questão que tem sido cada vez mais comum nas escolas é a crença de que alguns alunos são psicopatas. A psicopatia é uma dessas categorias que flertam tanto com a patologização quanto com a criminalização e consegue cada vez mais espaço nas representações escolares principalmente quando passa a ser uma patologia associada ao *bullying*, do qual falaremos logo mais.

A crença de que alguns alunos são psicopatas não é incomum entre os profissionais da educação, claro, muito amparados por uma ciência de cunho biologicista. Em julho de 2009, a capa da revista Superinteressante foi sobre crianças psicopatas, a matéria chamava as crianças de “anjos malvados”, e dizia que crianças podem exibir ainda cedo indícios de que serão adultos psicopatas. Mas, como ainda não têm a personalidade formada, elas recebem outro diagnóstico: transtorno de conduta. A revista ainda traz a informação de que pesquisas da Associação Brasileira de Psiquiatria apontam que cerca de 3,4% das crianças apresentam problemas de conduta como mentir, brigar, furtar e desrespeitar. Bem, se formos tomar como problemas de conduta os comportamentos acima, associando tais problemas a uma provável psicopatia, teremos de convir que vivemos em uma sociedade de psicopatas, de crianças e adultos.

Em julho de 2006, a mesma revista já tinha publicado uma matéria sobre o tema. A capa mostrava uma menina estraçalhando um bichinho de pelúcia, com a seguinte chamada: “Psicopata: cuidado, tem um ao seu lado”. A reportagem dizia que há em média um psicopata para cada 38 habitantes.

Em março de 2013, a Superinteressante volta a publicar outra matéria sobre “pequenos psicopatas”. A capa é um adolescente enfiando duas facas em um urso de pelúcia. Essa última publicação foi tema de várias discussões nas escolas. Como a Superinteressante se promove como uma revista que traz matérias científicas,

serviu para ratificar os discursos de criminalização e patologização de crianças e adolescentes nas escolas.

Em uma escola de educação infantil da região metropolitana na qual o INV realizava alguns cursos para professores, uma professora bastante exasperada não sabia mais o que fazer com seus alunos de quatro anos, temia pelo fato de perceber que muitos deles eram psicopatas em potencial. Quando perguntado por que dessa percepção, ela disse que ao entrar na sala de aula havia ouvido seus alunos combinando de “matar a professora porque ela era muito chata”.

É sabido, entretanto, desde o início do século XX, por meio da Psicanálise, que crianças, muitas vezes, matam seus cuidadores na fantasia, assim como os adultos têm fantasias de matar alguém que os aborrece. A diferença é que as crianças são menos lapidadas pelos processos sociais, ou seja, falam sem muita censura o que nós adultos apenas pensamos, em função do verniz civilizador ao qual somos submetidos. Assim, tomar a fala dessas crianças de quatro anos como ameaçadora e indicativo da realidade revela a incapacidade do mundo adulto, dos educadores, que deveriam estar aptos a compreender os processos mentais e comportamentais de uma criança, em administrar situações tão corriqueiras no cotidiano das escolas.

A forma como comportamentos infantis e juvenis vêm sendo cada vez mais criminalizados e/ou patologizados fica óbvia quando pensamos na repercussão que a idéia de *bullying*¹²¹ tomou na atualidade. A categoria *bullying* tem sido utilizada para todos aqueles comportamentos muito típicos do ambiente escolar, como dar apelidos, xingar, discriminar, roubar lanche, etc. Embora a definição de *bullying* tenha certas características específicas como intencionalidade, repetição envolvendo as mesmas vítimas e dentro de uma relação bem específica, na atualidade, o termo tem sido usado ampla e indiscriminadamente para denominar quaisquer dos comportamentos citados acima, independentemente do contexto no qual ele aconteçam.

É cabível nos perguntarmos que criança não se envolve nesses atos? A educação não é justamente a “inculcação” de valores, padrões de comportamentos,

121. De origem inglesa, a palavra *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica que ocorre principalmente nas instituições de ensino. É um tipo de agressão intencional, que ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas.

aquisição de noções de culpa e vergonha? Não seria então esperado que as crianças e adolescentes necessitem ser educados e ensinados? E mais, não seria importante nos questionarmos se existe alguma relação entre os comportamentos dos nossos jovens e o mundo adulto o qual tomam como exemplo? Temos algo a ver com isso ou preferimos pensar que nossos jovens são alienígenas e possuem alguma mutação genética que explique como “brotam” tais comportamentos?

A forma como temos patologizado ou criminalizado os comportamentos infantis e juvenis se evidencia nas monografias, dissertações, teses e livros sobre *bullying*. Tomemos o livro da psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva. O título do livro “Bullying: mentes perigosas na escola”, de 2009, faz menção a outro livro da mesma autora lançado anteriormente e que teve grande sucesso de vendas, trata-se de “Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado”, de 2008¹²².

Vejamos um trecho da contracapa do livro:

Normalmente a psicopatia é associada a pessoas violentas, com aparência de assassinas e que podem ser facilmente identificadas. Mas, diferentemente do que se costuma acreditar, psicopatas, em sua grande maioria, não são necessariamente assassinos. Em *Mentes Perigosas*, a médica psiquiatra Ana Beatriz B. Silva alerta para o fato de que os psicopatas podem permanecer por muito tempo ou até uma vida inteira sem serem descobertos. “Eles transitam tranquilamente pelas ruas, cruzam nossos caminhos, frequentam as mesmas festas, dividem o mesmo teto, dormem na mesma cama...” “Apesar de mais de vinte anos de profissão, ainda fico muito surpresa e sensibilizada com a quantidade de pacientes que me procuram com suas vidas arruinadas, totalmente em frangalhos, alvejadas por esses seres. (Silva, 2008)

A reflexão da autora, desenvolvida no livro todo, apresenta o mesmo tom enunciado na contracapa e é difícil não reconhecer certo toque sensacionalista e midiático. Com essa mesma linha de raciocínio, a médica se propõe a discursar sobre o *bullying* nas escolas. Nesse último livro a autora sugere que podemos

122. Nesse livro a autora afirma veemente, através de sua experiência clínica que o psicopata pode morar ao lado, que é mais comum do que imaginamos ter perto de nós pessoas frias, sem compaixão, sem culpa ou capacidade de sentir remorsos. Essas pessoas que, segundo a autora estão em todo lugar, podem devastar nossas vidas. O livro pretende ser um manual de como reconhecer um psicopata perto de você. Na capa do livro há a seguinte chamada: “como reconhecer e se proteger de pessoas frias e perversas, sem sentimento de culpa, que estão perto de nós”. Entretanto, uma questão importante deixa de ser levantada pela autora, havendo apenas 4% da população mundial com algum tipo de comportamento associado a uma psicopatia ou esquizofrenia, como é possível esperar que “muito provavelmente” um psicopata more ao seu lado, como sugere a autora?

identificar esses psicopatas desde cedo, em início de carreira. Eles já estão na escola apresentando os comportamentos perversos da psicopatia, quando humilham outros colegas, dão apelidos maldosos, roubam seus lanches e outras práticas “altamente perigosas”. A dedicatória da autora é para as pessoas de bem, que por infortúnio vieram a se deparar com tais seres.

Não custa lembrar que tal livro figura entre os mais vendidos do gênero e que a autora é chamada, de forma recorrente, a dar entrevistas e discursar sobre esses psicopatas adolescentes que frequentam nossas escolas. No trágico episódio ocorrido em Realengo, Rio de Janeiro, em 2011, no qual um ex-aluno voltou a sua escola e fez uma chacina, a mídia rapidamente noticiou que tal aluno havia sofrido *bullying* na escola e por isso havia se tornado um homicida¹²³.

No mesmo dia, a Globo News promoveu um debate e entre os participantes estava a Dra. Ana Beatriz para confirmar que nossas escolas andam realmente muito perigosas. No site do Globo, a matéria publicada reforça a ideia:

Bullying motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo dos EUA. O psiquiatra americano Timothy Brewerton, que tratou de alguns dos estudantes sobreviventes do massacre de Columbine, que deixou 13 mortos em 1999 nos Estados Unidos, apresentou nesta sexta-feira (15), no Rio, estudo realizado pelo serviço secreto do país cujo resultado apontou que, nos 66 ataques em escolas que ocorreram no mundo de 1966 a 2011, 87% dos atiradores sofriam bullying e foram movidos pelo desejo de vingança. Trata-se da mesma motivação alegada pelo atirador Wellington Menezes de Oliveira, autor do massacre na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo. "O bullying pode ser considerado a chave para entender o problema e um enorme fator de risco, mas outras características são importantes, como tendências suicidas, problemas mentais e acessos de ira." (<http://g1.globo.com/> - acessado em 26.03.2014).

O *bullying* já tem sido considerado um problema de saúde pública na atualidade, uma epidemia. A quem recorreremos para salvar a escola desses perversos psicopatas? Alguém se habilita? A Polícia Militar, afinal são eles treinados para enfrentar bandidos perigosos. Até porque, sendo a maldade algo inato do indivíduo, como alegou a mesma Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva em uma entrevista

123. Claro que não podemos deixar de mencionar um outro perigo que ronda o imaginário social sobre a juventude. Os jovens são ameaças, não apenas quando praticam bullying (esses são psicopatas), mas também quando sofrem bullying, pois retornam às suas escolas cheios de ódio e em busca de vingança.

para o programa da jornalista Marília Gabriela no canal GNT, o que poderiam fazer os profissionais da educação?

Alguns estados brasileiros que estão aprovando projetos de lei no sentido de criminalizar o bullying, condenando legalmente o agressor, os pais ou a escola. Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Maranhão já sancionaram leis de combate ao *bullying*. Na Câmara dos Deputados tramitam quatro projetos sobre o tema que estabelecem a obrigatoriedade da notificação dos casos e a criação de programas nacionais, coordenados pelo Ministério da Educação, que hoje não tem ações específicas. Um deles, o projeto de lei nº 6935, inclui o *bullying* na relação de crimes contra a honra e sugere punição para agressores maiores de 18 anos, com detenção de até um ano¹²⁴.

Algumas perguntas caberiam aqui: seria *bullying* um fenômeno novo, típico dessa juventude? Deveria ser esse um caso de polícia? A questão é que cada vez mais fenômenos associados à violência na escola têm se restringido ao *bullying*, outras violências têm sido ignoradas, por exemplo, todas aquelas relativas aos comportamentos dos adultos, dos educadores, as violências morais e simbólicas às quais os alunos são submetidos na vida escolar.

Mas, ao localizar os problemas da escola no alunado, os educadores se eximem da corresponsabilidade da escola em que atuam. Isto é acentuado quando esse alunado é pobre e de periferia, visto que, aos olhos de uma boa parcela dos educadores, a periculosidade dos mesmos é incontestável e faz parte das relações. No discurso dos mesmos ronda a crença nas classes perigosas¹²⁵. O jovem perigoso, uma parcela componente de tais classes, muitas vezes é visto como ameaçador e o medo que os educadores sentem destes “elementos” tem reflexo direto na forma como constroem as relações de autoridade.

Como é possível a construção da autoridade necessária ao processo educativo quando os educadores afirmam ter medo de seus alunos, não conseguirem dar limites e sofrerem ameaças de retaliação? As implicações morais dessas crenças se refletem no comportamento desses jovens que, correspondendo

124. Disponível em <http://oglobo.globo.com/politica/bullying-atinge-milhares-de-estudantes-no-pais-911772#ixzz2xdzN1ZXl> (Acessado em 20.03.2014)

125. Cf. Guimarães (1981).

às expectativas, percorrem uma carreira moral como perigosos, ameaçadores, criminosos, psicopatas, etc.

Assim vemos emergir cada vez mais políticas públicas para a juventude associadas à repressão e policialização. Em 2011, a RPC, emissora afiliada da Rede Globo no Paraná, veiculou uma campanha contra a violência denominada “Paz sem voz é medo”. O efeito foi de dar mais do mesmo, ao se propor a dar voz à população perguntando às pessoas se elas achavam que sua cidade, bairro, escola, etc. eram lugares violentos e se temiam pela sua segurança. A resposta foi, de forma recorrente, sim. Todos parecem sentir que o problema da falta de segurança é muito grande.

Na sequência, os indivíduos foram questionados acerca do policiamento e se consideravam que o aumento de seu efetivo teria efeitos benéficos. Novamente a resposta é afirmativa e acompanhada de pedidos de câmeras de vigilâncias, detectores de metais e outros aparatos. Tais resultados foram comentados pelas autoridades competentes. Chamados a dar entrevistas, as mesmas alegaram que tais problemas já estavam sendo sanados por medidas como aumento do contingente policial, treinamentos, aquisição de armamentos, entre outras ações.

Ainda como parte desta mesma campanha, a emissora instalou urnas eletrônicas nas escolas perguntando quais eram os maiores problemas de violência na escola. As perguntas eram fechadas e todas referentes à violência entre alunos. A resposta “briga entre alunos” ficou em primeiro lugar. No jornal Gazeta do Povo, do mesmo grupo da RPC, foi publicada a seguinte matéria no dia 15.08.2011:

Briga entre alunos é o “maior” problema em ambiente escolar. A campanha “Paz Sem Voz é Medo”, promovida pelo Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom), também está coletando dados sobre violência nas escolas. Na última segunda-feira, urnas itinerantes foram instaladas nos colégios estaduais de todos os municípios do Paraná onde a RPCTV tem uma unidade geradora. O levantamento vai até o fim da próxima semana. Até a última sexta-feira, 22,5 mil pessoas tinham respondido as seis perguntas da enquete que tratam de problemas escolares, vandalismo, relação com o professor e policiamento. Por enquanto, o resultado parcial indica que, para 35% dos entrevistados, o maior problema nas escolas são as brigas, superando o vandalismo (21%) e as drogas (15,9%). Resultados: Quando as brigas são entre os alunos, 62,1% dos entrevistados afirmam que elas ocorrem por causa de bullying. As causas seguintes seriam disputa feminina (14,4%) e disputa por poder (10,6%). [...] o bullying também predomina, liderando com 35,5%. Em seguida aparece a falta de respeito do aluno (30,2%). Sobre o policiamento, os entrevistados reclamam da falta de rondas em frente às escolas (46%), a falta de envolvimento da Patrulha Escolar no dia a dia (28,9%) e a demora no atendimento a ocorrências (12,2%). Além disso, 4,5% dos consultados acham que os policiais são truculentos. A campanha “Paz Sem Voz é Medo” tem o envolvimento de

todos os veículos de comunicação do GRPCom – Gazeta do Povo, Jornal de Londrina, Gazeta Maringá, RPCTV, ÓTV, Rádios 98FM e Mundo Livre FM – e tem o objetivo de provocar nos os paranaenses uma reflexão sobre todas as formas de violência. (Jornal Gazeta do Povo, 15.08.2011).

A pesquisa de opinião aponta ainda que 52% das pessoas não veem a escola como um local seguro. Vejamos um trecho de outra reportagem do mesmo jornal no dia 14.08.2011:

52% das pessoas não veem a escola como local seguro. Levantamento do Paraná Pesquisas revela que paranaenses defendem medidas drásticas. Educadores pedem mais envolvimento dos pais. A violência não se restringe a periferias de grandes centros urbanos, estádios de futebol ou zonas de conflito. A sala de aula, espaço reservado ao aprendizado e formação de crianças, jovens e adultos, não é considerada um ambiente seguro por 52% dos paranaenses. Os principais riscos, segundo os entrevistados pelo Paraná Pesquisas, são envolvimento com drogas, ataques, brigas e bullying. [...] A resposta para contornar o problema não é tão simples. Na opinião dos paranaenses ouvidos, a saída está na repressão: 80% dos entrevistados são a favor de uma medida extrema: a revista obrigatória na entrada das instituições de ensino.

O que essa campanha tem revelado é nada mais que as representações que a sociedade tem sobre seus jovens. Os diretores das escolas têm demandado do estado um incremento dos aparatos de vigilância. Várias escolas de Curitiba já têm câmeras e detectores de metais e contam com intenso policiamento, não somente em seus arredores, mas dentro das mesmas.

Vale ressaltar que, quando existe o policiamento nos arredores da escola, ele não é feito, necessariamente, no sentido de proteger os alunos, mas, na maioria das vezes, para proteger a escola de seus próprios alunos. É utilizado também para evitar brigas nos arredores, como disse uma diretora de uma das escolas pesquisadas por nós: “querem brigar, vão brigar bem longe da minha escola”.

Dessa forma, vemos como a ação da polícia tem se tornado uma política bastante vigorosa para os jovens das classes populares. Ainda em uma reportagem da Gazeta do Povo, no dia 14.08.2011, podemos perceber que a propaganda da Patrulha Escolar como a grande salvadora das escolas não para de crescer:

Presente em 90 cidades paranaenses, o Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária foi criado com o objetivo de dar mais segurança aos estudantes. Nos últimos anos, conta o tenente-coronel Douglas Sabatini Dabul, comandante do batalhão, o trabalho de orientação e prevenção foi intensificado e o serviço se tornou referência em policiamento comunitário. Mesmo sem divulgar os números de ocorrências atendidas pela Polícia

Militar, Dabul afirma que elas diminuíram significativamente, resultado do trabalho do batalhão. 'Mudamos aquela figura de agente de repressão e, aos poucos, fomos inseridos dentro da comunidade', diz. 'A aproximação permitiu uma atuação e comunicação efetivas entre os policiais, estudantes, pais e professores', complementa. Segundo Dabul, o vandalismo e as brigas lideram o ranking de problemas. Para resolvê-los, explica, a polícia aplica a orientação e a mediação de conflito. 'Incluimos a família na discussão, envolvemos a comunidade. Queremos orientar os jovens sobre questões de segurança, evitar a aproximação do aluno com drogas, brigas, vandalismo. Isso gera segurança não apenas no ambiente escolar, mas no entorno da escola', afirma.

O que o tenente-coronel deixa de mencionar é que a figura de agente de repressão em nada mudou, já que os policiais continuam fardados e armados, deixa também de mencionar que a revista dos alunos é uma prática recorrente nas escolas públicas. O que não tivemos a oportunidade de presenciar nesses anos todos da Patrulha Escolar em nenhuma escola pela qual passamos é a mediação de conflitos.

O que precisamos questionar é quem deveria fazer o papel de orientar os jovens e mediar seus conflitos na escola. Há evidentemente uma inversão de papéis. Diante das críticas que a Patrulha Escolar tem recebido de alguns setores como ONGs e universidades, o batalhão alega ter investido muito em palestras para os professores sobre como exercer sua autoridade como educador e como devem lidar com a indisciplina. Cabe perguntar: é da polícia agora o papel de ensinar professor a ser educador?

A criação da Patrulha Escolar veio atender a uma demanda crescente da sociedade e da comunidade escolar por medidas que, pelos menos, segundo o repertório de seus formuladores, aumentassem a segurança no interior da escola e seu entorno. Na prática o que observamos foram medidas repressivas que aumentaram em muito o número de ocorrências policiais. A criação da Patrulha Escolar também foi efetivamente uma resposta do estado à crença de que a escola é um lugar perigoso tanto para professores como para os jovens, ainda que os últimos sejam sempre identificados como responsáveis pela deflagração do suposto ato violento. Cada vez mais ações que reiteravam a ideia de que o jovem é potencialmente perigoso e por isso precisa de polícia para controlar seu comportamento.

Embora a patrulha possa atender toda e qualquer escola, mesmo as privadas, atuam, de fato, nas escolas públicas, pois as privadas entendem e resolvem seus problemas educacionais de outra forma, com pedagogos, psicólogos

e outros profissionais relacionados à área da educação. A crença de que a juventude pobre é perigosa tem justificado uma série de atitudes inadequadas, preconceituosas e, por vezes, ilegais, com comportamentos que são absolutamente esperados no ambiente escolar. Indisciplina, desobediência, rebeldia, fazem parte da vida de muitas crianças e jovens, não só de escola pública, já que as mesmas estão ainda aprendendo e internalizando as regras sociais num processo de desenvolvimento de sua autonomia moral. Todos esses comportamentos acima listados vêm sendo tratados pelas escolas como casos de polícia.

Os efeitos disso têm ligação direta com a estigmatização e a criminalização da juventude pobre, na medida em que a trata como criminosa e não como jovens em formação, cujo caráter depende dos modelos morais com que eles convivem.

Muitos professores têm medo dos alunos por estes constituírem quase um “tipo ideal” de criminoso no imaginário social: jovem, pobre, de periferia. Tais alunos são constantemente relacionados ao tráfico de drogas e atos de vandalismo no relato dos professores.

Dessa forma, é fácil compreender porque esses alunos passam a ser alvo de políticas públicas que intensificam cada vez mais a repressão e punição. Nesse processo social de criminalização da juventude pobre observa-se a construção de uma base legítima para o aumento da violência contra esses jovens. Na tentativa de legitimar sua existência e necessidade, a Patrulha Escolar tem contribuído intensamente para aprofundar esse processo na medida em que responde com cumplicidade à crescente demanda da escola, através de revistas dos alunos, intimidação e abuso de poder.

Como não poderia deixar de ser, o que tem ocorrido é a policialização de mais um espaço social frequentado pelos jovens pobres. Compreender como tem se dado esse processo é essencial para avaliar de que forma os problemas sociais relacionados à juventude têm, como vários outros, se tornado problema de polícia.

Dessa forma, vimos como patologizar por um lado e criminalizar por outro tem sido formas recorrentes da escola lidar que seus problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou articular algumas situações, presentes atualmente no cotidiano escolar, que estão relacionadas à questão da precarização da educação derivada da demissão do Estado nos mais diversos setores. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 foi descrito como decepcionante. O relatório Panorama da Educação de 2014 da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) mostra que o investimento do Brasil no setor continua muito aquém do desejado e bem distante da média das nações mais desenvolvidas. Segundo os dados coletados pela organização, o país é o penúltimo entre 35 pesquisados no que toca a investimento por aluno nos ensinos fundamental, médio e superior. De acordo com o estudo, o gasto médio anual brasileiro por estudante, de US\$ 3.066 em 2011, só supera os US\$ 625 da Indonésia. Os valores nacionais são inferiores aos de países de renda similar, como Turquia (US\$ 3.240), México (US\$ 3.286) e Hungria (US\$ 5.410) e muito distantes da média de US\$ 9.487 do conjunto de países que compõem a OCDE (organização da qual o Brasil não faz parte). No topo da tabela figuram nações como Suíça (US\$ 16.090) e Estados Unidos (US\$ 15.345). Além dos investimentos serem baixos, eles também são bastante ineficientes.

Entre os avanços e rupturas, conseguimos universalizar a educação e democratizar o acesso ao ensino, fato importante porque possibilita a inclusão de várias parcelas da sociedade que antes estavam excluídas da escola, como mulheres, pobres, negros, etc. Além disso, tal processo possibilitou também a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola, sendo obrigação do governo prover, no mínimo, a educação básica para todos e obrigação das famílias garantir a manutenção das crianças e adolescentes nos bancos escolares.

Por outro lado, temos ainda gravíssimos problemas a serem vencidos. Juntamente com essa democratização do acesso à educação, veio uma intensa precarização. Universalizar não significa necessariamente precarizar. É o que aconteceu em países como Suécia, Finlândia, Suíça, entre outros. No caso do Brasil, em decorrência de uma série de posições políticas e econômicas, a precarização acabou ocorrendo e ela reflete de forma inegável a demissão do Estado no que tange à educação. O Estado se demite e os professores parecem ter

desertado da sua função, obviamente muito desiludidos com o cenário precário no qual as escolas se encontram na atualidade. Tal deserção parece ser também fruto da baixa qualidade na sua formação e pouca capacidade reflexiva que tais profissionais apresentam, como boa parte dos trabalhadores brasileiros. Mas aqui a questão é potencializada em sua gravidade, na medida em que são exatamente esses professores que formam todos os outros profissionais. Há também o aspecto subjetivo que impacta sobre o trabalho docente e que vimos, tem sido associado a uma série de problemas, entre eles o adoecimento e sofrimento mental desses profissionais.

A precarização do trabalho docente é ainda maior nos níveis iniciais de escolarização, nos quais estão massivamente as mulheres. A feminização da docência na educação básica é uma face importante dessa precarização. Baixos salários muitas vezes se justificam por termos um enorme contingente de professoras mulheres. Pesquisas apontam que mulheres ganham em média 30% a menos que os homens¹²⁶. Em uma carreira na qual as mulheres são maioria, o padrão salarial considerado acaba sendo muito abaixo de outras esferas educacionais em que os homens ainda são maioria, por exemplo, o ensino universitário.

Pode-se dizer que no caso do Brasil, a precarização da educação possibilitou uma série de efeitos que podemos chamar de *efeitos adversos ou perversos*. É evidente que todos esses problemas apontados na tese têm um conjunto muito complexo de causas, assim como a grande maioria dos problemas sociais, que não existem em função de uma única causa. No entanto, é possível dizer também, que todos eles, em maior ou menor grau, estão relacionados a essa precarização da educação.

Os problemas elencados para serem discutidos na tese foram recorrentemente encontrados no campo e poderíamos dizer, são alguns dos principais problemas vivenciados atualmente nas escolas públicas, a saber: o declínio da autoridade docente, que se debate entre modelos mais autoritários e

126. Reportagem da revista Isto É sobre diferenças salariais traz dados do IBGE. Disponível em <http://www.istoec.com.br/reportagens/351254MESMO+NO+TOPO+ELAS+AINDA+GANHAM+MENOS>

posturas permissivas e incoerentes, a desvalorização dos diplomas escolares, o desengajamento dos alunos da causa escolar, a desvalorização da cultura e dos hábitos dos alunos e de suas famílias, que são fortemente vistas como desestruturadas e inadequadas para a cultura escolar, o fracasso escolar e a culpabilização dos alunos e de suas famílias por esse fracasso e por fim, duas questões que parecem estar claramente relacionadas com a incapacidade docente de lidar as crianças e jovens que povoam a escola nos dias de hoje. Uma delas é patologização e medicalização da infância e a outra é a criminalização da juventude e dos comportamentos a ela associados.

Pode-se então dizer, que o eixo articulador dessa tese foi a demissão do Estado, que gerou uma intensa precarização e uma deserção docente. E na sequência, apontamos algumas questões que são, em certa medida, derivadas desse eixo.

A escola, a formação dos professores, o trabalho docente, com uma carga horária muito extensa e desgastante, os salários mal pagos, etc. têm diminuído enormemente a capacidade subjetiva dos educadores para lidarem com conflitos, tão comuns na escola e na vida em sociedade.

Para termos uma noção de como o trabalho docente tem realmente sofrido uma grande precarização, no Estado do Paraná, os professores contratados em regime PSS (Processo Seletivo Simplificado) estão há dois meses¹²⁷ sem receber salários e ao findar do contrato do ano passado, não receberem nem férias e nem 13º salário. O governo alega que não tem dinheiro para pagar os professores, porém, outras categorias profissionais continuam recebendo normalmente, deputados, policiais, secretários, etc. Ou seja, na medida em que é necessário fazer uma opção de corte de salário, os professores são a categoria atingida por excelência, como vimos no caso de Juazeiro do Norte no Ceará. Essas escolhas políticas têm feito da profissão um lugar de pessoas muito pouco preparadas, com baixíssima capacidade de abstração e de estabelecer relações entre teorias e autores e sua atuação no cotidiano das escolas.

Dessa forma, vemos professores que não estão conseguindo realizar boas análises sobre as reais razões de seus problemas profissionais, professores que são politicamente desmobilizados e desunidos, que sempre atribuem a culpa pelas suas

127. Não recebem salários desde o início do ano letivo de 2014.

realidades aos fatores extrínsecos, como a pobreza, a família, a mídia, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

Isso os impede de compreender de fato onde residem seus problemas e assim, não conseguem agir sobre as causas de forma mais eficaz. Seguem, como diz o ditado, “dando murros em pontas de facas”.

Para finalizar, cabe dizer que várias questões aqui abordadas merecem maior aprofundamento, todas elas são questões extremamente importantes à realidade da educação. Porém, não houve a pretensão de esgotar nenhum assunto, mas sim de suscitar análises que pudessem, primeiramente, mapear alguns dos problemas mais inquietantes da educação e que estão presente em vários autores que se debruçam sobre esse tema. Em um segundo momento, apontar de que forma esses problemas estão todos relacionados, formando uma complexa rede que necessita ser compreendida a partir de questões estruturais.

No entanto, é importante dizer que muitas soluções podem ser pensadas no micro universo de cada instituição, Ou seja, esperar que toda uma conjuntura política mude para que as escolas comecem a ter resultados mais relevantes talvez seja uma quimera dificilmente alcançável. As perspectivas políticas não parecem muito animadoras. Porém, cabe lembrar, que mesmo em meio a tantos problemas, algumas escolas possuem resultados revigorantes, pois optam por mudar as pequenas posturas do dia-a-dia que ao fim, são responsáveis por excelentes resultados.

Em 2012, a Fundação Lemman, em parceria com o Itáu BBA, lançou um estudo sobre excelência com equidade na educação. O estudo conseguiu mapear 215 escolas públicas no Brasil, que atendem alunos de baixo nível socioeconômico e que conseguem garantir o aprendizado de seus alunos. De acordo com a pesquisa, essas escolas garantiram que pelo menos 70% dos alunos obtivessem nível adequado em matemática e em língua portuguesa na Prova Brasil, com pontuação maior ou igual a 225 pontos em matemática e maior ou igual a 200 pontos em língua portuguesa. Apenas 5% dos alunos apresentaram nível insuficiente em matemática e em língua portuguesa. Houve uma taxa de participação de pelo menos 70% nas avaliações de matemática e língua portuguesa, no 5º ano. Essas escolas apresentaram evolução no Ideb de 2007 para 2009 e de 2009 para 2011 e em 2011 alcançaram um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mínimo de 6,0.

Nesse estudo, as 6 melhores escolas apontaram algumas práticas que para elas estavam relacionadas aos bons resultados que obtinham, são elas:

- Definir metas e ter claro o que se quer alcançar;
- Usar dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas;
- Acompanhar de perto - e continuamente - o aprendizado dos alunos;
- Fazer da escola um lugar agradável e propício ao aprendizado;
- Criar um fluxo aberto e transparente de comunicação;
- Enfrentar resistências com o apoio de grupos comprometidos;
- Respeitar a experiência do professor e apoiá-lo em seu trabalho;
- Ganhar o apoio de atores de fora da escola;

Em depoimento, um dos diretores de uma escola falou:

"Eu sempre gosto de chegar cedo, receber os pais no portão e conversar com eles, tanto na entrada como na saída. Com o tempo você vai ganhando certa intimidade e isso é importante, porque os pais vão ver que você se importa com os filhos deles e sentem que você está preocupado com eles também. Eu acho que isso foi uma coisa que me ajudou muito. E meus coordenadores fazem a mesma coisa" (Diretor de escola).

Assim, vê-se que é possível conseguir bons resultados mesmo em situações que são por vezes adversas. Isso, de modo algum, deve eximir o poder público de atuar de forma mais responsável e comprometida com a educação. Pois de modo geral, o que vemos é que essa intensa precarização acaba formando uma espécie de ciclo vicioso, que impede inclusive seus atores de perceberem sua própria realidade e, portanto, de buscar mudá-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. G. M. *Medo do Crime e Criminalização da Juventude*. 2011. Disponível em <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php> (Acessado em 30.03.2014)

ALMEIDA, J. S. Professoras Virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (séculos XIX/XX). In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 143-156, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

AMORIM, A.C. e SANTOS, L.F.S. A Emergência das “Classes Perigosas”: Medicalização e Criminalização da Pobreza no Contexto da Transição do Império à Primeira República, 2010. Disponível em <http://estudosorfaos.blogspot.com.br/2010/01/emergencia-das-classes-perigosas.html>

ANGELUCCI, C.B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

AGUIAR, R. M. R. e ALMEIDA, S. F.C. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8, 2010, São Paulo. FE/USP.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2013. Ed. Moderna, disponível em pdf.

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, Dec. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000400002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 07 Janeiro de 2014.

_____. *Instantâneos da Escola Contemporânea*. Campinas, Ed. Papirus, 2007.

_____(Org). *Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Mar. 2014.

ARAÚJO, U. e AQUINO, J. G. *Os Direitos Humanos em Sala de Aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARIÈS, P. *A História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2006.

BACHELARD, G. *A Psicanálise do Fogo*. Lisboa: Ed. Litoral, 1989.

BACHELARD, G. *A Epistemologia*, Lisboa: Edições 70, 1981.

BARRÈRE, A. e SEMBEL, N. *Sociologia da Escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006

BATISTA, M.S.X. *Educação Popular em Movimentos Sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, Outubro de 2005.

BECKER, H. *Segredos e Truques de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

BOURDIEU, P. *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2007.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

_____. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2011.

_____. *A Demissão do Estado*. In *A Miséria do Mundo*. Bourdieu, P. (Coord.). Petrópolis: ED. Vozes, 2012.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Ed EDUSP e Porto Alegre: Ed. Zouk, 2008.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP. Editora Papyrus, 2008.

_____. *Três Estudos de Etnologia Cabila*. Oeiras, Ed. Celta, 2002

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In *A Miséria do Mundo*. Bourdieu, P. (Coord.). Petrópolis: ED. Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. *Educação Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BROCCOLICHI, S. e OEUVRARD, F. *A Engrenagem*. In *A Miséria do Mundo*. Bourdieu, P. (Coord.). Petrópolis: ED. Vozes, 2012.

CABRAL, L.G. Por que um Laboratório de Leituras? In *Revista Ilha do Desterro*. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies; n. 19 UFSC, Florianópolis - SC; 1988.

CADERNO “POR DENTRO DO BRASIL” – EDUCAÇÃO 2011. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

CAETANO, E. e NEVES, C. E. P. *Feminização do Magistério: Algumas Questões*. 2009. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../UFg25y3D.doc.

CARVALHO, J.S.F. As Noções de Erro e Fracasso no Contexto Escolar: algumas considerações preliminares. In **Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. AQUINO, J.G. (org). São Paulo: Summus, 1997.

CHAMON, M. *Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1996.

CHARLOT, B. Práticas languageiras e fracasso escolar. *Estilos clin.*, São Paulo, v.5, n.9, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141528200000020010&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 17 março de 2014.

CRAHAY, M. Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Instituto Piaget, 2002. (*Horizontes Pedagógicos*, 92).

CHRISPINO, A. e CHRISPINO, R.S.P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

COLLARES, C.A.L. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. Publicado na Série *Idéias* n. 6. São Paulo: FDE, 1992.

CONTI, C.L.A. *Visões Sociais do Magistério*. In *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v.10, n.2, p.439-461. Jul/Dez. 2008.

CORRÊIA, F. M. e SOCHA, K. Procedimento dos Profissionais da Educação frente à Suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Disponível em

<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Fabiana-Muniz-Correia.pdf>

CORREIA, M.C.B. A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. In **Revista Pensar Enfermagem** Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009.

COSTA, C. L. Reestruturação Produtiva, Precarização e Feminização do Trabalho Docente em Catalão, Goiás: algumas considerações. In *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 150-154, ago. / dez. 2012.

COSTA, M.P.R e MAGALHÃES, R.C.B.P. Classes Especiais para Deficientes Mentais na Representação de Professores. In *Revista Educação: Teoria e Prática* - vol. 8, nº 14, jan.-jun, 2000 e nº 15, jul.-dez, 2000, p. 19-32.

DALLABRIDA, N. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. In *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004.

DEWEY, J. *Democracia e Educação: capítulos essenciais comentados*. Comentador Marcus Vinícius Cunha. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

DOUGLAS, M. *Pureza e Perigo*. Lisboa: Ed. 70, 1991.

DUBET, F; DURU-BELLAT, M. e VERETOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias* [online]. 2012, vol.14, n.29, pp. 22-70. ISSN 1517-4522.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Ed. Martin Claret, (1895) 2004.

_____. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Hedra, [1922] 2010.

_____. *A Evolução Pedagógica na França*. Porto Alegre: Ed. Artmed, (1938) 2005.

_____. *Da Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, (1893) 1999

ELIAS, N. *Envolvimento e Alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador. Vol 1. Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. e SCOTSON, J.L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2000.

ESTUDO FUNDAÇÃO LEMMAN e ITAÚ BBA. Disponível em <http://www.qedu.org.br/estudo/excelencia-com-equidade/o-estudo>. (acessado em 01.04.2014).

FARIA, G.G.G. Os Ciclos do Fracasso Escolar: concepções e proposições. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no Século XIX. In **500 Anos de Educação no Brasil**. (Org) Lopes, E.M.T, Faria Filho, L.M e Veiga, C.G. , Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

FERNANDES, Heloisa R. Infância e Modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. Curitiba: Editora da UFPR e Cortez, 1997.

FEITOSA, S., PESCAROLO, J.K. e MORAES, P.R.B. Escola, Polícia e Criminalização. Trabalho Apresentado no 35º encontro da ANPOCS, Caxambu, MG, 2011.

FOOTE WHYTE, W. Sociedade de Esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. A História da Sexualidade, *vol. I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

_____. Os Anormais. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

FREITAS, G. M. Olhares com “Óculos de Freinet”: *prática pedagógica na educação infantil*. Apresentado no XVII Congresso de Iniciação Científica e X Encontro de Pós Graduação 2008.

FREUD, S. O chiste e sua relação com o inconsciente. Obras completas de Sigmund Freud. Volume VIII. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1988 (1905).

FREUD, S. A Interpretação dos Sonhos. Parte I. Obras completas de Sigmund Freud. Volume VIII. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1987 (1900).

GADOTTI, M. Preparacion de la vi conferencia mundial de ica: educação popular comunitária: Notas para um debate. 1991. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acessado em 27/01/2013.

GATTI, B. A. (coord) e BARRETO, E.S.S. Professores do Brasil: impasses e desafios, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>

- GHIRALDELLI JR, P. Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- GIDDENS, A. As Consequencias da Modernidade. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- GLASSNER, B. Cultura do Medo. São Paulo, Ed. Francis, 2003.
- GOFFMAN, E. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.
- _____. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- _____. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.
- _____. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.
- GOLDEMBERG, J. O Repensar da Educação Brasileira. In Revista Estudos Avançados, vol. 7 n. 18, 1993.
- GORNI, D.A.P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? In Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas na Educação. Rio de Janeiro, vol.15, p. 67-80. Jan-mar 2007.
- GUILLOT, G. O Resgate da Autoridade em Educação. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.
- GUIMARÃES, A. P. As Classes Perigosas: banditismo rural e urbano. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1981.
- GUIMARÃES, A. M. A dinâmica da violência escolar: *Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HEYWOOD, C. Uma História da Infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.
- HUFF, D. Como Mentir com Estatísticas. Rio de Janeiro: Ed. Financeiras S.A, 1993.
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO do dia 22.10.2009.
- KLEIN, A. M. e PÁTARO, C. S. O. A Escola frente às Novas Demandas Sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/viewFile/10312/7697>. (Acessado em 14.01.2014)
- LACAN, J. O seminário. *Livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1955-1956] 1992.
- LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável. São Paulo, Ed. Ática, 2008.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. Vocabulário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAPASSADE, G. (2001). L'Observation Participante. In Revista Europeia de Etnografia de Educação, 1, 9-26.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 9 - 29.

_____. Formação Ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

_____. A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. In Psicologia: Reflexão & Crítica, 19(1), 09-17, 2006.

_____. O Erro na Perspectiva Piagetiana. In *Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, J.G. (org). São Paulo: Summus, 1997.

LA TAILLE, Y. e MENIN, M. S. S. *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

LESSA, J. Educação não é mercadoria! A quem serve a lógica da meritocracia nas escolas? Disponível em <http://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/10/educacao-nao-e-mercadoria-a-quem-serve-a-logica-da-meritocracia-nas-escolas/>. Acessado em 27.01.2014

LINO, A. V. Políticas Públicas e a Precarização da Educação pelo Contrato PSS no Paraná. In Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL, 2012. Acessível em <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/ALLAN%20%20-%20ORIENT.%20ANGELA.pdf>

LOPES, N. O que é o Projeto Político Pedagógico – PPP. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml> (acessado em 20.02.2014)

LOPES, E. M. S. T. As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. (Coleção Edvcere).

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Milanesia. São Paulo: Ed. Abril cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

MACENO, E.T. *Educação e Universalização no Capitalismo*. São Paulo, Ed. Baraúna, 2011.

MACHADO, A.M. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In *Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, J. G. (org). São Paulo: Summus, 1997.

MANACORDA, M.A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARROU, H I. História da Educação na Antiguidade. São Paulo: Editora EPU, 1975.

MARQUES, R. S. Os Aparelhos Ideológicos do Estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser, 2008. Disponível em <http://www.ihj.org.br/pdfs/rm2008.pdf>

MARTINS, J.B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Seminário de Ciências Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MARX, K. Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 1ª edição 1844. São Paulo, Nova Cultural, (1991b)

MILANI, F.M. Tá Combinado: construindo um pacto de convivência na escola. Salvador: Ed. P&A, 2005.

MORAES, P.R.B. Punição, Encarceramento e Construção de Identidade Profissional entre Agentes Penitenciário. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

MORAES, P R B. Juventude, medo e violência. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise novos e invisíveis laços sociais, 2006. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf

MORAES, P.R.B. e PESCAROLO, J.K. *Quem tem Medo dos Jovens?* 2008. Disponível em <http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=442>

MORAES, P.R.B. e PESCAROLO, J.K. A violência na escola e o papel dos educadores. In Revista Pátio, número 68, novembro de 2013.

MOURA, T. B.; VIANA, F. T.; LOYOLA, V. D. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 2, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200016&lng=en&nrm=iso. (Acessado em 13 Jan. 2014)

NERY, W. E. Currículo como processo vivenciado na escola. In Revista Espaço Acadêmico, n.96, Maio de 2009.

NEVES, M. A. Entrevista concedida ao site UOL educação em 2011. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>

OLIVEIRA, T (org). Educação, História e Filosofia: Antiguidade e Medievo. Itajaí, SC: Editora UNIVALI, 2009.

OLIVEIRA, D.M.A. Reformas de Ensino e a Construção da Escola Pública Republicana – 1889/1930. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Reformas%20de%20ensino.doc. (Acessado em 13.01.2014)

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In **500 Anos de Educação no Brasil**. (Org) Lopes, E.M.T, Faria Filho, L.M e Veiga, C.G. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

PANOFSKY, E. Arquitetura Gótica e Escolástica: sobre a analogia entre arte, filosofia e teologia na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARENTE, M.M.A. e LÜCK, H. Mapeamento da Descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental. Pesquisa desenvolvida através de um acordo entre IPEA e o Consed, 1999.

PATTO, M. H. S. A Família Pobre e a Escola Pública: anotações sobre um desencontro. In Revista de Psicologia da USP, 3 (1/2), p. 107-121. São Paulo, 1992.

_____. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRUSO, M. A. Aspectos Sociológicos da Litigância e do Acesso à Justiça. In Revista da SJRJ. Rio de Janeiro, n. 24, p. 241-252, 2009.

PETITAT, A. Produção da Escola, Produção da Sociedade. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. O Juízo Moral na Criança. São Paulo, Editora Summus, 1994.

_____. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1970.

PIETROWSKI, K. A. C. A Feminização do Magistério no Paraná. Disponível em http://www.utp.br/lep/N1/artigos/a_feminizacao.pdf

PINHEIRO, M.C.O. Educação Popular no Brasil: possibilidades de uma história comparada. In Revista de História Comparada do Programa de Pós-graduação em História Comparada/IFCS/UFRJ; Vol. 3, fascículo 3, p.1-17. Disponível em <URL:<http://www.hcomparada.ifcs.ufrj.br/revistahc/vol3-n3-jun2008/reform.educ.pdf>> 2008.

PINTO, H.D.S. As Fontes do Erro. In Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas. AQUINO, J. G. (org.). São Paulo: Summus, 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ SARMENTO FILHO (PR). Disponível em <http://www.sayjoaturin.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/2620/109/arquivos/File/Projeto%20politico%20Pedagogico.pdf>, acessado em 10.06.2013.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO PNUD 2012. Disponível em <http://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_anual_web#embed>

RELATÓRIOS ECONÔMICOS DA OCDE BRASIL 2014

REVISTA NOVA ESCOLA. Grandes Pensadores: pensar a escola, uma aventura de 2500 anos. Edição especial, Julho de 2008.

REVISTA FORUM. <http://revistaforum.com.br/blog/2013/06/professores-de-juazeiro-do-norte-no-ceara-terao-corte-de-40-nos-salarios>, acessado em 12.06.2013

RIBEIRO, A.I.M. Mulheres Educadas na Colônia. In **500 Anos de Educação no Brasil**. (Org) Lopes, E.M.T, Faria Filho, L.M e Veiga, C.G. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

ROCHA, I.L e SANTOS, I.M. A Trajetória Histórico-legal da Ampliação do Ensino Obrigatório no Brasil. Trabalho apresentado no V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, novembro de 2011.

ROSSA, J. Matéria publicada pela Revista Eletrônica da Universidade de Caxias do Sul de Junho/Agosto de 2013. Disponível em <http://www.ucs.br/site/revista-ucs/revista-ucs-4a-edicao/ensino/>

SALLAS et al. Os Jovens de Curitiba: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania. Brasília: Unesco, 1999.

SAMPAIO, M.M.F. e MARIN, A.J. *Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares*. In Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SAYÃO, R. *Caderno Equilíbrio do jornal Folha de São Paulo*, 21.05.2013.

SAVELI, E.L. A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais Derivadas. In Revista Contrapontos – eletrônica, vol.10, n. 2, p.129-146. Maio-Agosto 2010.

SENNETT, R. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro, Ed. Best Bolso, 2010.

_____. A Corrosão do Caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2010.

_____. Autoridade. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

SINISCALCO. Perfil estatístico da profissão docente. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SOARES, A. S. A. Autoridade do Professor e a Função da Escola. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

STREMEL, S. e MAINARDES, J. *A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais*. In *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

TONNIES, F. *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Losada, [1887] 1947.

TORRES, H. G. et al. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Pesquisa desenvolvida pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. 2013

TANURI, L. M. História da formação de professores. In SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antônio; CARVALHO Marta Maria Chagas (Orgs). 500 anos de educação escolar *Revista Brasileira de Educação*. V. 14, p. 61-88. Mai/jun/jul/ago. 2000.

TURA, M.L.R. e MARCONDES, M.I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. In *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas [38]: 95 - 118, janeiro/abril 2011.

VALEIRÃO, K e OLIVEIRA, A. R. A Escola enquanto Instituição Disciplinar. Publicado em setembro de 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0224.html>. (Acessado em 12.01.2014)

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155.

VALLEE, M. Entrevista concedida a Heloisa Villela em 2011 para o site viomundo. Disponível em <http://www.viomundo.com.br/entrevistas/heloisa-villela-normal-na-franca-doente-nos-estados-unidos.html>

VEIGA, I. P. A. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Ed. Papirus, 2002.

VILLELA, H. O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In *500 Anos de Educação no Brasil*. (Org) Lopes, E.M.T, Faria Filho, L.M e Veiga, C.G. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

XAVIER, I. C. e TAMBARA, E. Condorcet e a Escola Pública, Laica, Gratuita e Universal. Artigo Apresentado no IX Anped Sul, 2012.

ZORAGOZA, José Manuel Esteve. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

WACHELESKI, M. P. *A Judicialização das relações sociais e políticas: uma análise a partir do pensamento de Hannah Arendt*. Dissertação de mestrado apresentada no curso de Direito. Univali, Vale do Itajaí, 2007.

WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Ed. Martin Claret, (1920) 2006.

_____. *Economia e Sociedade*. Vol 1. Brasília: Ed. UNB, (1920) 1991.

_____. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Ed. Martin Claret, (1918) 2006.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1977.

_____. *Privação e delinquência*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A delinquência como sinal de esperança*. *Vivendo de modo criativo*, In Tudo começa em casa. Trad. de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SITES PESQUISADOS

Site Globo Educação

<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/10/indice-de-evasao-escolar-e-maior-entre-estudantes-do-ensino-medio.html>, acessado em 28.04.2013

<http://oglobo.globo.com/educacao/brasil-ainda-tem-1-milhao-de-sem-escola-5626238#ixzz22765Xzqg> (acessado em 14.03.2014)

<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/policia-impoe-disciplina-militar-em-escolas-publicas-de-goias> (acessado em 01.04.2014)

Site da Secretaria da Educação do Paraná

<http://www4.pr.gov.br>

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf, acessado em 29.04.2013.

Site do Jornal Estadão

<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,formacao-superior-garante-renda-melhor,646667,0.htm>, acessado em 01.06.2013.

Site Todos pela Educação

<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/10883/brasil-tem-quase-2-milhoes-de-docentes-na-educacao-basica>, acessado em 25.07.2013.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil/>> acessado em 15.05.2013

Site UOL <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/para-sociologa-professoras-enfrentam-baixo-reconhecimento-da-sociedade.htm>, acessado em 02.05.2013.

YOUTUBE <http://www.youtube.com/watch?v=TPr7PL5WZPU>, acessado no dia 30.06.2013.

FILMES CITADOS

CANTET, L. *Entre os Muros da Escola – Entre Le Murs (no original)*. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França: Sony Pictures Classics / Imovision distribuidora, 2008. Cores. Duração 128'. Legendado. Port.

LAGRAVENESE, R. *Os Escritores da Liberdade – Freedom Writers (no original)*. Produção de Danny De Vito, Michael Shamberg, Stacey Sher e Hiralry Swank. UIP - EUA, 2007 -122 min. Legendado. Port.

ANEXO 1

RANKING MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ABARCANDO 40 PAÍSES

Fonte: Economist Intelligence Unit (EIU), do grupo The Economist

1º lugar	Finlândia
2º lugar	Coreia do Sul
3º lugar	Hong Kong
4º lugar	Japão
5º lugar	Cingapura
6º lugar	Grã-Bretanha
7º lugar	Holanda
8º lugar	Nova Zelândia
9º lugar	Suíça
10º lugar	Canadá
11º lugar	Irlanda
12º lugar	Dinamarca
13º lugar	Austrália
14º lugar	Polônia
15º lugar	Alemanha
16º lugar	Bélgica
17º lugar	Estados Unidos
18º lugar	Hungria
19º lugar	Eslováquia
20º lugar	Rússia
21º lugar	Suécia
22º lugar	República Tcheca
23º lugar	Áustria
24º lugar	Itália
25º lugar	França
26º lugar	Noruega
27º lugar	Portugal
28º lugar	Espanha
29º lugar	Israel
30º lugar	Bulgária
31º lugar	Grécia
32º lugar	Romênia
33º lugar	Chile
34º lugar	Turquia
35º lugar	Argentina
36º lugar	Colômbia
37º lugar	Tailândia
38º lugar	México
39º lugar	Brasil
40º lugar	Indonésia