UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA PEREIRA DO NASCIMENTO

**Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão no processo de
escolarização e no trabalho docente.**

SÃO PAULO
2021

ADRIANA PEREIRA DO NASCIMENTO

**Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão no processo de
escolarização e no trabalho docente**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock

SÃO PAULO

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Nd	<p>Nascimento, Adriana</p> <p>Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente / Adriana Nascimento; orientadora Ana Mercês Bahia Bock. -- São Paulo, 2021.</p> <p>279 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Educação. 2. Dimensão Subjetiva . 3. Desigualdade Social. I. Mercês Bahia Bock, Ana , orient. II. Título.</p>
----	---

NASCIMENTO, A.P. Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente.

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovada em 21/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Assinatura_____

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo – IP/USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Universidade de São Paulo – Fe/USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sandra Regina Leite Campos

Universidade Federal de São Paulo- EFLC-UNIFESP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Assinatura_____

DEDICATÓRIA

A minha mãe Antônia – Origem
A minha sobrinha Olívia - Futuro

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao plano espiritual por ter me auxiliado a finalizar este trabalho, por ter me guiado por caminhos tão intensos, permeados de desafios, dificuldades e de aprendizagens, acompanhada pela minha fé em acreditar que sou capaz e jamais desistir da luta.

Sou infinitamente grata a professora Dra. Ana Mercês Bahia Bock, por ter sido minha orientadora e companheira nessa jornada do doutorado em tempos de crise e pandemia, por estar presente neste momento tão importante. Agradeço por ter tido a oportunidade de trabalhar com uma profissional dedicada e competente, um ser humano excepcional que me ensinou a recriar com amor e alegria.

Agradeço a Rita de Cássia M. Kulnig, pela gentileza em ler o meu trabalho e pela generosidade das correções.

Agradeço ao meu amor José Armando Cossa Lousada por ter sido companheiro e amigo nesta trajetória tão difícil que é escrever um doutorado em tempos de crise e pandemia.

Agradeço aos professores colaboradores desta pesquisa que compartilharam suas vivências, histórias e expectativas. Sou imensamente agradecida e espero ter correspondido a confiança, depositada.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas e não entres
seu uso aos que têm sede.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa investigou a *dimensão subjetiva da desigualdade social e a sua expressão no processo de escolarização e no trabalho docente*, por meio das significações de dois professores (ambos estudantes de doutorado da Universidade de São Paulo, oriundos de famílias populares) sobre a educação em uma sociedade estruturalmente desigual que reproduz, em seu cotidiano, diversas formas de violência estrutural. Como síntese de múltiplas determinações, a desigualdade social é um fenômeno complexo que, para além de sua concretude material, possui uma concretude existencial, moral e política que se manifesta objetiva e subjetivamente na vida concreta dos sujeitos. Uma dimensão subjetiva que nos permite analisar esse fenômeno reconhecendo que a presença dos sujeitos e de suas subjetividades são parte constitutivas deste. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os dois profissionais da área de educação, um deles docente na rede privada de ensino e o outro na rede pública, foram direcionadas pelo processo de conversação e realizadas por meio de plataformas virtuais de reuniões, e giraram em torno da história de vida e da vivência escolar e profissional desses sujeitos. Partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético que fundamentam a perspectiva Histórico Cultural, foi utilizado o procedimento de construção dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006/2013), no âmbito da Psicologia Sócio Histórica, para análise da fala dos sujeitos, buscando os elementos de significação (sentidos e significados) dos professores sobre sua trajetória escolar e profissional, reconhecendo o cruzamento das desigualdades sociais. Considerando que os mecanismos objetivos que determinam e sustentam as relações de classe consolidadas por ideologias dominantes reverberam no campo da educação, buscou-se desmistificar a ideologia do mérito, do sucesso, do êxito entre outros termos utilizados para categorizar os sujeitos com base no *habitus* de classe e que se constituem na função de ocultar a (re)produção social da desigualdade. A compreensão das significações expressas pela/na fala dos professores participantes da pesquisa, permitiu ampliar a compreensão da desigualdade social, cujos estudos realizados por várias áreas do saber ainda mantêm um enfoque hegemônico em suas expressões objetivas. A análise do conjunto de significações dos professores participante permite concluir que ambos os sujeitos participantes estão envolvidos com o estudar e com o saber e creem no conhecimento/ensino aprendido (na escola e na universidade) como um elemento que os potencializa e permite a busca por maiores possibilidades para suas vidas, mesmo reconhecendo as dificuldades e impedimentos produzidos por uma sociedade e uma educação marcadas pela desigualdade. Desse modo, a dimensão subjetiva da desigualdade social revela uma dinâmica de forças antagônicas existentes entre indivíduo-sociedade que se caracteriza a partir dos conflitos, das contradições e das tensões vivenciadas no contexto social. Ou seja, viver em situações limites de sobrevivência, na precariedade do trabalho, com sentimento de frustração e impotência diante dos desafios da realidade concreta, e, ao mesmo tempo, motivado pelo sentimento de que a educação básica e o ensino superior são condições mínimas que oportunizam a mobilidade social e, a busca pela vitória, pela superação e pela conquista, por vezes até duvidosa, de uma chance de vida mais segura, resultado do esforço empreendido.

Palavras-chave: Educação. Dimensão Subjetiva. Desigualdade Social.

ABSTRACT

This research investigated the subjective dimension of social inequality and its expression in the schooling process and in the teaching work, through the meanings of two teachers (both doctoral students at the University of São Paulo, from low-income families) about education in a structurally unequal society that reproduces, in its daily life, various forms of structural violence. As a “synthesis of multiple determinations”, social inequality is a complex phenomenon that, in addition to its material concreteness, has an existential, moral, and political concreteness that manifests itself objectively and subjectively in the concrete lives of individuals. A subjective dimension that allows us to analyze this phenomenon, recognizing that the presence of individuals and their subjectivities are a constitutive part of it. In this sense, the interviews carried out with the teachers, one of them a teacher in the private school system and the other in the public system, were guided by the conversation process and carried out through virtual meeting platforms, and revolved around the life history and school and professional experience of these teachers. Based on the theoretical and methodological assumptions of Historical and Dialectical Materialism that underlie the Historical-Cultural perspective, the procedure for the construction of “Núcleos de Significação”, proposed by Aguiar and Ozella (2006/2013), in the context of Socio-Historical Psychology, was used to analyze the teachers’ speaks, seeking the elements of signification (senses and meanings) of the teachers about their school and professional trajectory, recognizing the crossing of social inequalities. Considering that the objective mechanisms that determine and sustain the class relations consolidated by dominant ideologies reverberate in the field of education, we sought to demystify the ideology of merit, success, success, among other terms used to categorize individuals based on the habitus of class and which constitute the function of hiding the social (re)production of inequality. The understanding of the meanings expressed by/in the speech of the teachers participating in the research allowed to broaden the understanding of social inequality, whose studies carried out by various areas of knowledge still maintain a hegemonic focus in their objective expressions. The analysis of the set of meanings of the participating teachers allows us to conclude that both participating teachers are involved with studying and with knowledge and believe in the knowledge/teaching learned (at school and university) as an element that enhances them and allows them to search for greater possibilities for their lives, even recognizing the difficulties and impediments produced by a society and education marked by inequality. Thus, the subjective dimension of social inequality reveals a dynamic of antagonistic forces existing between individual-society that is characterized by conflicts, contradictions and tensions experienced in the social context. That is, living in situations that are limited to survival, in the precariousness of work, with feelings of frustration and impotence in the face of the challenges of concrete reality, and, at the same time, motivated by the feeling that basic education and higher education are minimum conditions that they provide opportunities for social mobility and the search for victory, for overcoming and for the conquest, sometimes even dubious, of a chance of a safer life, as a result of the effort undertaken.

Keywords: Education. Subjective Dimension. Social Inequality

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Sobre a estrutura do relatório de pesquisa.	35
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR: HABITUS E PRÁXIS	37
1.1 Um breve histórico.....	37
1.2 A educação escolar numa sociedade desigual.	40
1.3 <i>Habitus</i>	44
1.4 Trabalho Docente.....	48
CAPÍTULO 02 - DESIGUALDADE SOCIAL	50
2.1 Desigualdade social, afinal do que se trata?	51
2.2 Um direito social.....	56
2.3 A síntese dos indicadores sociais.....	62
2.4 A contradição: desigualdade social como o maior problema da sociedade brasileira. ..	63
2.5 O particular: A desigualdades na cidade - o caso de São Paulo	67
2.6 Espaço urbano e os Sujeitos.....	70
2.7 Desigualdade e Educação	73
CAPÍTULO 3 - O ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA	80
3.1 A dimensão subjetiva da realidade	80
3.2 Significações: Possibilidades para a explicação do real	84
CAPÍTULO 04 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	88
4.1 A produção do conhecimento	89
4.2 Procedimentos metodológicos	90
4.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	91
4.2.2 A produção das informações	93
4.2.3 Os procedimentos de análise	96
4.2.3.1 Organização e sistematização dos núcleos de significação.	96

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	98
5.1 O PROFESSOR JOÃO	100
5.1.1 Núcleo 1 – O professor que acredita que a educação é fundamental: as múltiplas determinações	102
5.1.2 Núcleo 2 – “Abracei essa carreira de ser professor [...] Mas não é uma profissão fácil”	112
5.1.2.1 Eu professor – onde as características pessoais se imbricam com as condições do trabalho docente	117
5.1.2.2 A difícil tarefa	123
5.1.3 Núcleo 3 – “[...] a escola é um lugar muito complexo e difícil de lidar”	128
5.1.3.1 Uma escola boa e o seu contrário.	130
5.1.3.2 Ser professor na escola de Elite	131
5.1.3.3 A dificuldade no processo de ensino- aprendizagem	133
5.1.3.4 Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?	142
5.1.3.5 A reprodução da desigualdade	148
5.2 O PROFESSOR JOSÉ	152
5.2.1 Núcleo 1 - A construção do sujeito – “ <i>Eu era um bom aluno</i> ”	157
5.2.2 Núcleo 2 – Ser professor: da expectativa à realidade. “ <i>Vi que ensinar e aprender era muito interessante</i> ”.	174
5.2.3 Núcleo 3 - O cotidiano do ser professor: processo de objetivação e subjetivação do trabalho docente.	190
5.2.3.1 Dificuldade de aprendizagem	205
5.2.3.2 A (re)produção da desigualdade no contexto escolar	220
5.2.3.3 A escola e o perfil dos alunos.	223
5.3 Sobre João e José: a síntese.	228
5.3.1 As significações	231
5.3.1.1 O papel e a importância da educação em uma sociedade desigual	233
5.3.1.2 A significação de ser professor	238
5.3.1.3 Cotidiano de ser professor e o Cotidiano na escola	245
5.3.1.3.1 O que nos ensina o cotidiano do professor José na escola pública.	246
5.3.1.3.2 O que nos ensina o cotidiano do professor João na escola da elite.	249
CONSIDERAÇÕES	253
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICE A	276
APÊNDICE B.....	279

INTRODUÇÃO

“Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente, onde o interesse privado do homem coincida com o interesse humano”

Marx e Engels, 2003

A presente pesquisa reflete significações de um determinado segmento social e busca estar ao lado de grupos históricos socialmente em desvantagem, logo, vale explicar sobre os motivos que me levaram estudar a *“dimensão subjetiva da desigualdade social e a sua expressão no processo de escolarização e no trabalho de professores - estudantes de doutorado da Universidade de São Paulo, oriundos da camada pobre ¹ da população”* e o porquê fiz desta temática minha pesquisa de doutorado. Até elaborar a proposta deste trabalho, meu tema inicial de estudo tinha sido analisar o fenômeno do fracasso escolar entendido como expressão negativa às situações de insucesso de estudantes pobres em seu processo de escolarização, assim, caracterizado por situações de dificuldade de aprendizagem, de desempenho insatisfatório, da repetência à aprovação automática, evasão que persistem na vida de estudantes – filhos (a) da classe trabalhadora. Tendo em vista a complexidade do assunto, precisei aprofundar os estudos sobre o fracasso escolar reconhecendo-o como uma produção história e social, considerando as questões sociais² que permeiam e estão relacionadas a este fenômeno.

¹ De acordo com Yasbek (2003, p.51), *“são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos sendo, portanto, excluídos em graus diferenciados da riqueza social”*.

² Leitura de trabalhos críticos que foram nos orientando para uma leitura marxista da sociedade (PATTO, 1984, 1992; 2012; CURY, 2000; SPOZATI, 2000; SAWAYA, 2002; ARROYO, 2003; ANGELUCCI, 2003) entre outros autores. Esses autores questionam criticamente às teorias que apontam as características do *indivíduo* ou de sua família como causadoras do fracasso escolar, evidenciam a presença de uma ideologia de classe (dominante) por trás dessas explicações centradas no *individual* e responsabilizam o Estado e suas instituições *democráticas* pelo fracasso escolar, visto que ele atinge principalmente as classes populares, também chamadas de classes dominadas. Nesta perspectiva, o Estado é regido pelos interesses da classe dominante burguesa que impõe seus valores através da Educação, além de utilizar-se da instituição escolar para excluir as camadas populares e garantir a reprodução das condições de produção (PAULA; TFOUNI, 2009).

E na contramão do fracasso pesquisas como a de Lahire (1997); Xypas (2017), discutem os processos de escolarização das camadas populares apresentando o sucesso escolar de estudantes pobres que seriam taxados “estatisticamente como improvável”. Outro autor relevante para esta discussão foi Charlot, (2005), ao afirmar que o fracasso escolar não existe. Para o autor, o que existe são estudantes que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade. Assim, tal reflexão foi o ponto de partida à formulação do problema desta tese.

Ao iniciar a análise pela discussão da questão social presente em nossa sociedade foi fundamental para compreender a divisão da sociedade em classes, a disputa pela riqueza socialmente gerada e pela apropriação extremamente desigual produzida pelo capitalismo. Pressupondo, desse modo, que a pobreza é a manifestação mais explícita da diferenciação entre as classes sociais produzidas historicamente na sociedade. Neste contexto, compreende-se que o próprio funcionamento da sociedade - que é estruturalmente desigual- lança na pobreza e na exclusão vastos segmentos da população. Ou seja, “a pobreza é a expressão direta das relações sociais – e que não se reduz as privações materiais, mas está solidificada em nossa sociedade por um padrão de desenvolvimento capitalista” (YAZBECK, 2012, p. 289), extremamente desigual, em que convivem contraditoriamente em acumulação e miséria. E nesta trama social, é necessário compreender que a desigualdade se expressa não apenas em circunstâncias econômicas, sociais e políticas, mas também nos valores culturais das classes pobres e de seus interlocutores na vida social (YAZBECK, 2012).

Neste contexto, na sociedade os “pobres” são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. Isto é, um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social (YAZBECK, 2012, p.289). Portanto, quando me propus a estudar sobre o processo de escolarização dos estudantes da classe pobre, analisando principalmente a trajetória dos estudantes taxados como fracasso, estava me referindo a uma forma de inserção do sujeito na vida social, a uma condição de classe, pois como constatado em pesquisas (PATTO, 1992;

ARROYO, 2003; ANGELUCCI, 2004), este fenômeno aparentemente persiste em ser exclusivo de um determinado segmento social.

Assim, para situá-los na presente discussão, peço, gentilmente, licença para escrever esta introdução em primeira pessoa, pois para que possam compreender os caminhos que perpassam a pesquisa, considero ser necessário, de antemão, explicitar as razões pelas quais nós (pesquisadores) nos colocamos em direção a determinados projetos em detrimento de outros. Contudo, o diálogo utilizado nos capítulos seguintes será na primeira pessoa do plural.

Em um breve memorial, apresento aspectos que fizeram, e ainda fazem, parte de minha história de vida, que me motivam a estar na luta pela educação pública de qualidade, na tentativa de elucidar aquilo que nos faz dar sentido para nossas vidas tão arraigadas nos processos que nos impulsionam na luta cotidiana: nossa visão de mundo. Assim, nesta introdução, me reconheço enquanto profissional, estudante e pessoa atuante - participante dos fenômenos sociais, que são produções coletivas e históricas das quais eu (como sujeito) não tenho como me desvencilhar.

Deste modo, início este relato pelas lembranças da época de escola e da minha família. Estudei em escolas públicas a vida toda. A minha infância e juventude sempre foram marcadas por privações materiais. Sou a quarta filha de uma família constituída só por mulheres. Minha mãe, que era responsável pela casa, trabalhava como copeira para pagar as despesas da família, ficava muito ausente de casa por conta do trabalho. Essa ausência fez com que, desde cedo, eu tivesse liberdade e autonomia sem mesmo ter maturidade para isso.

Acompanhando o ritmo de trabalho de casa, aos 17 anos, ainda cursando o Ensino Médio, consegui trabalho como auxiliar de escritório. Aos 20 anos, fui fazer cursinho pré-vestibular, pois meu sonho para o futuro era cursar o ensino superior em uma universidade pública e poder ter acesso àquele espaço de aprendizagem, de discussão, de leituras, de saberes, de conhecimentos e de competências que poucas pessoas tinham, para tornar-me uma profissional qualificada. Então, resolvi prestar vestibular para ingressar na Universidade de São Paulo (USP), no curso de História. Uma grande decepção!

O exame de ingresso para a USP era composto de testes elaborados pela Fundação Universitária de Vestibular (Fuvest), e eu me recordo da imensa dificuldade em realizar esta

prova. Foi uma situação constrangedora. Lembro-me que o momento da prova foi desesperador, cada questão (eram 100 questões!) era uma aflição. Recordo-me que não consegui interpretar e resolver questões de matemática, de português, de física, de química, de inglês e de biologia, pois não tinha o conhecimento que a prova me exigia, muito além do aprendizado de uma estudante de ensino médio de uma escola pública.

Como filha da classe trabalhadora, que frequentou a escola pública no período de 1983 a 1997, tive a oportunidade de vivenciar o momento histórico em que o país celebrava sua recente redemocratização com muitas expectativas. Um período marcado por muito otimismo com a aprovação da Constituição de 1988, consolidada por ideais democráticos e republicanos que buscavam garantir a participação ativa de sujeitos autônomos na vida social, política e cultural do país e que, por meio dos valores democráticos, seria possível asseverar o direito à educação pública de qualidade e inserir de forma qualificada os sujeitos no mundo.

No entanto, mesmo todos esses avanços propostos não foram suficientes para permitir que jovens do ensino médio público, oriundos da camada pobre da população, tivessem acesso a um conhecimento sólido para competir por uma vaga no ensino superior em uma universidade pública. É notório que o ensino superior, por sua vez, tradicionalmente, era, e ainda é, marcado por um caráter seletivo e elitista, frequentado por estudantes de classe socialmente privilegiada, apesar das políticas de inclusão que ocorreram nos últimos anos. Assim como é de conhecimento de todos que o jovem que tem acesso a uma educação de melhor qualidade tende a chegar ao vestibular mais bem preparado do que aquele que não teve a mesma oportunidade, vencendo, assim, a disputa por uma vaga na universidade pública.

Os estudantes oriundos das camadas populares, por vezes taxados como fracassados, carregam, em seu processo de escolarização, marcas do analfabetismo, das defasagens, das evasões, das repetências e das desigualdades. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019. A maioria, jovens com idade entre 15 e 17 anos, faixa etária na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio. Já os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentados em relatórios publicados em janeiro e abril de 2021, apontam que a exclusão escolar tem classe, cor e está definida por região. É nas regiões

Nordeste e Sudeste do país que se concentram os maiores números absolutos da maioria população que está fora da escola: crianças e jovens pobres, pretos(as), pardos(as) e indígenas

O Brasil parte de um processo histórico, de uma construção social que condena grandes parcelas da população à invisibilidade e ao abandono desde a educação básica à educação superior. Ou seja, no caso brasileiro, o ensino público de grande parte da população é um espaço contínuo de luta de classes que não pode ser ocupado ingenuamente. Sobretudo diante da política neoliberal aplicada à educação, que alimenta os argumentos do senso comum de que a escola pública é ruim, o que justifica a “reforma do ensino médio”³, a implantação do “novo ensino médio”⁴ como a melhor solução para as mazelas educacionais, mascarando os interesses dos empresários em criar condições favoráveis aos seus interesses: utilização da escola pública para reproduzir o sistema capitalista, a fabricação de mão-de-obra barata, obediente e passiva necessária ao capitalismo e, conseqüentemente, a manutenção das desigualdades, liquidando o direito universal à educação.

Deste modo, observo, *bestializada*, a contínua precarização e degradação do ensino público, seja na educação básica, seja na educação superior: os cortes de investimentos na educação e a falta de políticas públicas concretas para combater situações em que a desigualdade insiste em se fazer presente. E, de modo perverso, este cenário caótico acaba por influenciar diretamente uma perspectiva de futuro negativa e sem esperança entre as classes trabalhadoras que veem os seus direitos serem submetidos ao poder hegemônico de uma minoria social.

³ A reforma do Ensino Médio público foi proposta em setembro de 2016, no pós golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff.

⁴ Segundo o Ministério da educação (MEC), a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Isto posto, entendo que os mecanismos de discriminação com base na classe social, na raça/cor, etnia e no gênero são construções históricas que persistem em nossa realidade, na vida cotidiana de milhões de brasileiros(as). Deste modo, refletindo sobre esse contexto, compreendo que a sociedade é contraditória quando se refere ao processo de escolarização de crianças e de jovens oriundos da classe pobre trabalhadora. Sobretudo para os estudantes do ensino médio público que buscam ingressar em uma universidade pública sonhando com um futuro melhor. A retórica é de que a educação pública é oferecida a todos, mas não é questionado a qualidade do ensino: o que está se ensinando, de que modo, tampouco procura-se saber se os estudantes que permanecem na escola estão aprendendo ou apenas copiando e decorando saberes sem sentido.

A sociedade sustenta o livre acesso à educação básica e superior, contanto que crianças e jovens das camadas populares consigam um desempenho satisfatório, se mantenham aprendendo e respondendo ao nível de aprovação exigido nas escolas e no exame de vestibular. A exemplo da Universidade de São Paulo, considerada a principal universidade pública do país, mantida com recursos públicos consideráveis e proporcionando educação gratuita e de excelência a seus alunos. No entanto, pesquisas (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1992; SETTON, 1999; PIMENTA, 2006) mostram que o processo seletivo para o ingresso de alunos para a Universidade é altamente seletivo em termos socioeconômicos, tornando alguns cursos extremamente elitizados, como os cursos de medicina, de engenharia, de economia, de administração e de direito. A parcela de estudantes da rede pública que ingressam na universidade ocupa as vagas na área de educação, os cursos de licenciatura e de pedagogia, em que a pontuação, no vestibular, para o ingresso é mais baixa. É interessante observar como o espaço universitário tornou-se um lugar para medir vantagens e desvantagens culturais acumuladas nas trajetórias sócio acadêmicas dos alunos (SETTON, 1999). No entanto, para obter bons resultados nos cursos, essa parcela de estudantes, ao ingressar na universidade, têm que ter condições de se manter financeiramente para arcar com as despesas de transporte, de alimentação, de aquisição de livros, de material xerografado, entre outras bem como condições de ter tempo para estudar, para ler os textos.

Retomando minha trajetória escolar, fiz dois anos de cursinho para poder realizar uma prova de vestibular de forma que pudesse ter êxito. Assim, em 1999, ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – no curso de História, no interior de São Paulo. Como ex-estudante da rede pública, recém ingressa na universidade e feliz da vida, já fui me organizando para poder me manter no curso. Reconheço a importância das políticas públicas destinadas ao acolhimento social de alunos pela universidade, porque foi graças a uma bolsa de estudos que consegui me manter por toda a graduação⁵, ter tempo para me dedicar aos estudos com mais empenho.

O meu processo de graduação foi muito transformador porque tive contato com uma literatura revolucionária, conheci pessoas atuantes em movimentos sociais e outras que nasceram dentro desses movimentos, como uma colega que era filha de uma liderança do movimento sem-terra. Neste momento tão efervescente da minha vida, atuei em projetos de extensão, de pesquisa e realizei estágios na área de educação. Pelos estudos, compreendi que os processos sociais possuem uma dimensão histórica que marcam a vida das pessoas de modo objetivo e subjetivo. A história é movimento, é transformação da realidade e de profundas mudanças sociais, composta de vivências, de experiências, de fatos concretos que tornam-se narrativas, marcam a vida, a memória e a consciência dos sujeitos na sua constituição de ser humano.

Em 2001, a prefeitura da cidade de São Paulo, por intermédio da Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade (SDTS), implantou estratégias de inclusão social a partir de programas sociais na geração de trabalho e renda com foco no trabalho solidário por meio das cooperativas populares. Assim, ao voltar para a capital, após terminar a graduação em História, em 2002, em busca de emprego, sou convidada a participar de um desses programas de formação vinculado à Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP) e

⁵ Refiro-me às iniciativas das políticas públicas para manter os alunos das classes pobres estudando na universidade. Não me refiro ao valor da bolsa (posto que não era suficiente para todas as despesas), mas diante da condição que me encontrava, já melhorava um pouco.

ministrado pelos professores Paul Singer e Márcio Pochmann. Essa formação possibilitou-me ampliar o olhar: diante da grande massa de desempregados em São Paulo, naquele período, era preciso pensar o sistema capitalista, suas configurações, seu funcionamento e estratégias de superação.

Essa experiência me trouxe uma outra perspectiva sobre a relação do trabalho no que tange ao crescimento do ser humano. O trabalho como o avesso ao trabalho alienado que conhecemos. O trabalho como possibilidade de humanização do sujeito-trabalhador, superando as condições e o modo de produção capitalista-neoliberal, desmascarando a ideologia da classe dominante de opressão e exploração.

Foi a partir dessa formação que conheci a proposta de cooperativas populares no programa Começar de Novo (adultos de baixa renda, desempregados, de 40 anos e mais de idade), que garantia, temporariamente, uma renda mínima para as pessoas enquanto elas participavam de um processo formativo relacionado à educação para o trabalho como autônomo, ao empreendedorismo e/ou às atividades comunitárias.

Atuando como formadora de cooperativas populares nos projetos situados em regiões extremas da zona leste e da zona sul da cidade de São Paulo, observava que a desigualdade era uma realidade conhecida e presente, diariamente, na vida dos sujeitos. Nos diálogos e conversas com os participantes do programa, ouvia relatos de histórias em que a pobreza, o desemprego e as dificuldades de sobrevivência eram diárias. Outra constatação foi que uma grande parcela de pessoas do programa não era alfabetizada, outra parcela era semi alfabetizada ou sabia apenas assinar o nome, o que me exigiu encontrar novas estratégias de ensino-aprendizagem para o processo de formação (por vezes mais lentas e complexas) e a necessidade de encaminhamentos para cursos de escolarização de adultos. A desigualdade social ultrapassava os limites da materialidade e se expressava em todas as esferas da vida dessas

pessoas. Era narrada e refletida a partir das próprias experiências dos sujeitos, principalmente, pelas diferenças econômicas observadas em seu cotidiano⁶.

Eu entendia que era necessário humanizar os espaços, as circunstâncias, a exemplo das regiões periféricas que não são somente em termos geográficos e categorizadas como locais distantes em relação ao centro de São Paulo. E sim, uma região considerada zona periférica da cidade porque marcada pela carência de serviços públicos, pela precarização do transporte, de moradias, de escolas, de hospitais entre outros equipamentos e serviços. Regiões caracterizadas pelas desigualdades social, política e econômica, pela discriminação e pelo descaso do poder público. Assim, pensar nas tentativas de transformação dessa realidade social constituía a fonte para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Além da experiência como formadora nas cooperativas populares, destaco outras experiências profissionais que merecem ser compartilhadas para que seja possível compreender como chego à questão da pesquisa, isto é, ao objeto de estudo. São elas, a minha atuação como técnica social no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), na região da zona norte na cidade de São Paulo; a minha atuação como educadora social na FEBEM/Tatuapé/Unidade 02 - Circuito Grave; e a minha atuação como professora na rede pública estadual de ensino. Essas experiências me impactaram, cada uma com sua especificidade e esclareço o porquê.

Os programas de apoio e atendimento às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, por incluírem suas famílias, possibilitava-me ter momentos de escuta das mães. O relato dessas mães revelava processos pelos quais desigualdades sociais já existentes eram efetivamente reproduzidas, de forma gradual e por meio da acumulação de desvantagens ao longo das trajetórias de seus filhos e filhas. Os relatos expressavam, além do sentimento de

⁶ Os participantes do programa, moradores da região, reclamavam do atendimento oferecido pelo serviço público à população. Suas queixas eram em relação à qualidade do serviço e do atendimento, à falta de equipamentos no posto e nos hospitais que servem a região, à falta de limpeza e coleta do lixo, entre outras questões. Porém, as queixas mais tristes eram sobre o tipo de atendimento (*face a face*) oferecido pelos profissionais/pessoas no posto de saúde, na assistência social e nas escolas. A ideia que os moradores tinham do que era “público” significava aquilo que é ruim, que não funciona, que é deteriorado, mal cuidado, que não têm, que está em falta, etc. e que se revelava no tipo de atendimento humano oferecido a este público.

tristeza, um sentimento de humilhação social (GONÇALVES FILHO,1999), isto é, uma modalidade de angústia disparada pelo impacto traumático da desigualdade de classes.

Este sentimento de humilhação social era revivido nas narrativas das crianças e dos jovens ao comentarem a forma como eram tratados nas instituições que os acolhiam. Eram crianças e jovens que tinham, em seu percurso familiar e escolar, processos de histórias tristes, como maus tratos, violência doméstica, abusos e abandono que impactavam profundamente suas possibilidades de destino. Esta situação de pobreza e de extrema-pobreza que eu observava na população com a qual trabalhava, atinge particularmente a população infanto-juvenil, seja nas instituições de acolhimento e apoio, ou na escola, sendo estes os sujeitos mais afetados no desenvolvimento de suas subjetividades, na construção e na trajetória de suas vidas.

Essa experiência me fez compreender que não é possível olhar para os fenômenos, sem analisar as configurações da sociedade reforçando a manutenção desses sujeitos em posições sociais marginais e inferiorizadas. O que me levou, no desenvolvimento do meu trabalho, a sempre ter a preocupação em realizar uma ação comprometida, consciente, humanizada, participativa e reflexiva sobre uma melhor organização do meio social. Uma ação que pudesse fazer da experiência dos sujeitos envolvidos neste mundo uma possibilidade de formação das melhores individualidades na medida em que reconhecem eticamente o outro - em suas múltiplas determinações - pensamento, sentimentos e motivações.

No entanto, essa realidade exigiu de mim respostas que não tinha, expondo as minhas limitações, o que me levou a caminhos transdisciplinares nas ciências humanas em busca de um aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos no que se refere à transformação e desenvolvimento humano. Busco, então, uma ampliação dos meus conhecimentos na área da Educação Popular, da Formação e Educação em Direitos Humanos e, em 2011, ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). No Mestrado, tive a oportunidade de estudar sobre as Representações Sociais, busquei compreender como este fenômeno se consolidava na sociedade. A pesquisa realizada teve como foco os saberes docentes, a trajetória de professores que lecionam em escolas periféricas de alta vulnerabilidade social na cidade de São Paulo e buscou identificar, a partir das representações desses professores, a particularidade entre subjetividade e objetividade dos

sujeitos sobre sua vida pessoal e profissional e compreender como surgem e como se estruturam as representações nas práticas educativas⁷.

As representações de professores foram apresentadas como categoria de análise para captar a subjetividade do indivíduo, o pensamento, a consciência e suas abstrações, como a “fonte” das representações. A problemática que envolveu essa discussão refere-se à análise de como os sujeitos constroem o seu conhecimento sobre a realidade. E como resultado dessa pesquisa, encontramos a representação altamente negativa no que se refere ao “público”⁸ expressa em falas constituídas por elementos como: “a escola pública é de todos e ao mesmo tempo de ninguém, é deteriorada, é ruim, falta ter, falta fazer, daquilo que é ruim e não funciona”, entre outros termos. Essa ideia negativa do que é “público” está consolidada numa visão reativa da população frente ao descaso do poder público, pois estas pessoas fazem uso do posto de saúde, dos programas de moradia, do transporte público e seus filhos estudam em escolas públicas. A ideia de educação oferecida à população repercute na representação cristalizada e estigmatizada, de como se nada, nunca, pudesse ser bom para a população, ou relativamente bom, o que gera uma atmosfera pouco receptiva à inovação. E, nesta esfera depreciativa do “bem público” que ocorre a desmoralização da educação pública⁹, a partir da ideia do ensino, como o responsável pelos índices alarmantes de reprovação e evasão escolar. A escola aparece isolada da totalidade social, isto é, a falta de conhecimento sobre o lugar da escola numa estrutura social desigual. Ou ainda, gestores, professores e alunos totalmente “inocentes” em face da exclusão, envolvidos em confusões e conflitos que perpassam os muros

⁷ Ver em NASCIMENTO, A.P. *O sentido que se constrói na prática: representações de professores do ensino básico acerca do seu trabalho*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014.

⁸ Tudo o que está relacionado à população, o que é ofertado pelo Estado à população, serviços públicos entre outros.

⁹ AZANHA, J. M. P. *Educação: temas polêmicos: a estigmatização da escola pública*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 11-18.

da escola. Assim, me propus a tratar das relações entre o pensamento e a sua expressão na vida cotidiana na qual os sujeitos vivem.

Na teoria das representações sociais, a subjetividade é entendida como interpretação do mundo, do pensamento constituído a partir do senso comum ou da consciência constituída por meio das representações socialmente construídas em ideias, valores, juízos, preconceitos, crenças entre outros aspectos que guiam comportamentos e que são vistos como expressão “natural” da realidade, como, por exemplo, a naturalização da desigualdade social e as formas de dominação presentes em nossa sociedade que geram práticas e discursos que favorecem a aceitação e a apatia social perante esse fenômeno. Como no mestrado temos um tempo mais reduzido para a realização de nossa pesquisa, não consegui aprofundar meus estudos sobre esse fenômeno, o que me faz decidir estudá-lo no doutorado.

Em minha experiência pessoal, a desigualdade social sempre esteve presente em minha história de vida familiar. Sem que eu me desse conta, na época, convivi com preconceitos voltados a minha mãe por ser sozinha (“*sem marido*”¹⁰), criando quatro filhas mulheres, morando em um cortiço no centro de São Paulo. Foi uma infância e adolescência sem muitas regalias. Vivia uma dinâmica angustiada pela realidade concreta e a escola era um lugar de emoções tristes. Hoje, tenho consciência de que a realidade de minha infância foi, e continua sendo, a realidade de muitas outras crianças e jovens.

Contudo, depois de um tempo, já com mais maturidade, atuando como professora do ensino básico na rede pública, entendi que a escola é um lugar de possibilidades, inclusive de fazer com que as crianças e os jovens sintam alegria com o conhecimento e com o aprender. Acredito que é possível humanizar as relações nos espaços escolares considerando a proposta de Snyders (1993), que insiste em chamar a atenção quando se refere à “alegria na escola”. Ou

¹⁰ O uso deste termo é para frisar a violência simbólica e cultural vivenciada. Pois presenciei mulheres (vizinhas) utilizando este termo ao se referirem a minha mãe.

seja, na satisfação que a cultura, o conhecimento e o aprender devem e podem proporcionar aos estudantes.

Como no mestrado temos um tempo mais reduzido para a realização de nossas pesquisas, não consegui aprofundar meus estudos sobre o fenômeno da desigualdade, o que me fez decidir estudá-lo no doutorado. Desta forma, apresento, nesta introdução, alguns dos motivos que me levaram pesquisar sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social.

O primeiro motivo é que parto do pressuposto de que é importante desnaturalizar este fenômeno, de que é necessário esclarecer, criticamente, sua construção social e histórica. Portanto, compreendo que a desigualdade social é um fenômeno complexo, que vai para além de sua concretude material, possui uma concretude existencial, moral e política que se manifesta objetiva e subjetivamente na vida concreta dos sujeitos. Assim, ela (desigualdade) é “síntese de múltiplas determinações”, sendo uma delas a dimensão subjetiva, analisada, neste estudo, por meio das significações de professores sobre a educação em uma sociedade estruturalmente desigual que reproduz, no cotidiano dos sujeitos, diversas formas de violência estrutural da sociedade (desigualdade de classe, de cor, de escolaridade, de oportunidades, de gênero entre outras).

O segundo motivo que me levou a pesquisar sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social é porque entendo que a transformação social dos sujeitos ocorre por uma mudança de consciência que, concomitantemente, leva à mudança de conduta, motivada pelo processo de educação e formação como elementos fundamentais da transformação social, visando à capacidade de formar com outros sujeitos, pessoas críticas e reflexivas, passíveis de agir e transformar a realidade. Isto é, a educação dá forma aos sentimentos e organiza nossa forma de pensar e agir, por meio do conhecimento nos libertamos do caos e, portanto, nos humanizamos.

No entanto, o percurso do doutorado foi um período marcado por muitas dificuldades, privações e desemprego causados pela crise financeira e econômica, em 2016, que desencadeou no golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Desde então, a situação da população só piorou com o agravamento da crise sanitária da Covid-19 que aprofundou as contradições do sistema capitalista, visto que as diferenças sociais foram escancaradas antes e pós pandemia.

A conjuntura abissal e a desigualdade que separam os pólos extremos entre ricos e pobres, foram agravadas no país com a pandemia da COVID-19. No caso brasileiro, o mercado de trabalho, durante a crise sanitária, teve uma piora generalizada como revelam os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que sinalizam e expõem o resultado da combinação de crise econômica, desemprego alto, interrupção de serviços básicos e insuficiente na assistência social. O aumento nos preços dos alimentos em plena pandemia, tem se refletido em um aumento na pobreza e na fome, que afeta 20 milhões de brasileiros, entre eles crianças e idosos. Os efeitos negativos e nefastos da pandemia foram e são avassaladores entre os mais pobres, porque já eram grupos vulneráveis antes da pandemia e foram abandonados durante o isolamento social.

No percurso de realização desta pesquisa, foram muitas leituras e releituras, análises de dados e revisão bibliográfica, assim, cada vez, foram aparecendo mais perguntas do que respostas, mas que, contudo, auxiliaram nessa trajetória. Em tempos atuais, pode ser evidenciado um aumento do desemprego, da pobreza e da fome (insegurança alimentar) em níveis avassaladores para a maior parte da população, como consequência da queda no rendimento (Figuras 1 e 2).

Figura. 01 - Taxa de pobreza sobe com a COVID/19.

Fonte: FGV Social com microdados da Pnad Contínua Anual e Pnad Covid/IBGE

Figura. 02 – Gráfico representando a renda individual – Covid/19. 1º trimestre de 2020.

Fonte: FGV Social com microdados da Pnad Contínua Anual e Pnad Covid/IBGE

Quem perdeu mais na pandemia? A população que já vinha sendo afetada persistentemente ao longo dos anos, com a redução gradual do papel do Estado na redistribuição de recursos para a sociedade na tentativa de minimizar os efeitos da crise política e econômica desde 2016. Como já dito anteriormente, o isolamento social¹¹ intensificou crises e revelou concretamente os retrocessos em direitos sociais e as dificuldades do governo em resolver a crise política, social e econômica, que segundo o Banco Mundial aponta para um novo ciclo de desigualdades no Brasil a partir de 2022.

Deste modo, o conceito de desigualdade indica a natureza dos recursos econômicos que estão acumulados e concentrados em poucas mãos e cujo volume possibilita o exercício do poder em termos renovados no que tange ao controle da sociedade e à concorrência na sociedade capitalista (CATTANI, 2007). No entanto, o Brasil, economicamente, não é um país pobre, pois é considerado um país bem classificado na produção de riquezas, mas a distribuição destas o coloca entre as nações campeãs de desigualdade social.

A naturalização do desigual torna legítimo o acesso diferenciado a recursos materiais e simbólicos a partir da hierarquia valorativa dos indivíduos em sub(cidadãos). De acordo com

¹¹ Consideramos importante o isolamento social durante a pandemia, o comentário é sobre o posicionamento e a responsabilidade do governo com aqueles que mais sofreram com o isolamento social.

Neri (2011), a desigualdade social se constitui em níveis e distâncias desiguais entre as pessoas, quer seja de um ponto de vista referido à totalidade da população – desigualdade vertical – quer seja entre segmentos específicos dessa população, a partir de gênero, escolaridade, etnia, raça, etc – como desigualdade horizontal. Deste modo, caracteriza-se a discriminação social como um determinado modo de tratar ou conduzir um comportamento social ao outro, com a intenção de diferenciar e tratar de modo desigual, como explicitado por Souza (2009), ao se referir ao fenômeno da desigualdade social, no que tange formas de discriminação que faz parte do jogo de estratificação social, que coloca o outro em situação de subcidadania - a exemplo, os 20 milhões de pessoas¹² que foram relegadas ao seu direito de comer.

A subcidadania configura-se e está representada na imagem do pobre, como grupo ou camada social que representa pessoas que possuem baixa renda, são vistos como carentes e inferiores em capacidades de atenção, de esforço, de aprendizagem e de valores, e que são responsabilizados(as) por sua própria condição. Na concepção de Arroyo (2010), são os coletivos sociais feitos desiguais, são homens e mulheres que perdem seus empregos, seus projetos de vida, seu ponto de orientação, a confiança e o controle de suas vidas; são vítimas dos processos de exclusão, de segregação, de desqualificação e de humilhação social. São coletivos que habitam,

[...] uma sociedade em que as classes trabalhadoras não são reconhecidas como sujeitos de interesses e direitos legítimos, uma sociedade em que os interesses populares não conseguem se fazer representar no plano do Estado, uma sociedade em que as maiorias não são e nunca foram levadas em conta na elaboração e execução de políticas econômicas, em que não existem partidos sólidos e consistentes capazes de dar expressão política às aspirações populares, em que os mecanismos normais de representação política não foram capazes de dissolver o problema que descaracterizam e desvirtuam políticas sociais (TELLES, 1992, p. 12).

¹² Segundo dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede Penssan), no Brasil, há quase 20 milhões de pessoas passando fome. E a extrema pobreza quase triplicou, passando de 4,5% da população para 12,8%.

Deste modo, compreendo que, por detrás de toda a estrutura desigual, estão embutidas a ideologia e a doutrinação da grande maioria das pessoas que se baseou-se nos “valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p.80). E na lógica “*da ordem natural*” das coisas, a desigualdade vai se consolidando no campo social por meio das relações sociais que se estabelecem com elementos dicotômicos de comparação, de valoração, de julgamentos entre superior–inferior, positiva–negativa que, conseqüentemente, geram formas que separam, rotulam, diferem os favorecidos – os que “nasceram para mandar”, e os desfavorecidos – “os que nasceram para obedecer”.

Destas reflexões surgiram outros questionamentos como: quem convenceu professores(a) das escolas destinadas aos filhos da classe trabalhadora que não se deve ensinar conteúdo como conhecimento (científico) sistematizado e elaborado? A quem interessa uma escola sem ensino? Como é possível ser crítico sem conhecimento científico, se nos pautamos apenas no conhecimento do senso comum?

Apesar de considerar que a origem e a solidificação das desigualdades em nossa sociedade são históricas e sociais, não podemos responsabilizar, exclusivamente, o sistema de ensino. No entanto, é notório como esse sistema, em uma sociedade de classes, irá reproduzi-la de algum modo, favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo outros sujeitos pertencentes à classe pobre, ao objetivar as desigualdades culturais entre sujeitos das diferentes classes sociais. Portanto, em uma sociedade desigual, a educação não é igual e os indivíduos não partem dos mesmos lugares, não possuem as mesmas trajetórias.

Mesmo como exemplo, nesta pesquisa, filhas e filhos das classes trabalhadoras, importante ressaltar que, ainda assim, há uma complexidade social dentro desse mesmo grupo, pois muitos sujeitos partem de famílias com dificuldades financeiras, desemprego ou de pouca escolarização, e outros têm obstáculos maiores e vivem em condições mínimas de sobrevivência. Outro aspecto a ressaltar é que a proposta desta pesquisa não foi utilizar um instrumento para medir ou avaliar o tamanho do sofrimento das pessoas em situação desiguais, muito menos partir de qualquer comparação entre os sujeitos, mas compreender o fenômeno da desigualdade como construção social - “síntese de múltiplas determinações”, sendo, uma delas,

a dimensão subjetiva, analisada, neste estudo, por meio das significações de sujeitos-professores, respeitando cada um em sua particularidade e em sua singularidade.

No empenho em apresentar concretamente a desigualdade frente à escola e à cultura, parti da análise da trajetória de vida de dois professores – um professor da rede pública que leciona Física em escolas em regiões periféricas da zona sul e outro professor que leciona História, Sociologia e Cinema em escolas consideradas de elite, por atenderem a um público específico e por estarem situadas em regiões nobres da cidade de São Paulo. A proposta da análise seguiu do contexto da trajetória de vida e profissional dos sujeitos-professores, ambos oriundos da classe trabalhadora, que realizaram o ensino médio em escolas públicas localizadas em regiões periféricas, fizeram cursinho para poder ingressar em uma universidade, realizaram o ensino superior em uma Universidade considerada de excelência e deram continuidade a seus estudos em cursos de pós graduação, também em instituições de prestígio acadêmico.

A busca dos participantes e a escolha desses dois sujeitos se consolidou no desenvolvimento de várias entrevistas/conversações, no período mais dramático do isolamento social, em que as pessoas estavam psicologicamente afetadas por conta dos efeitos da pandemia. A escolha desses dois sujeitos levou em consideração o interesse, a disponibilidade e a flexibilidade em relação à participação; a abertura para a realização de diálogos mais ativos e intensos, comprometidos e envolvidos com a temática; e a confiança depositada em mim como pesquisadora, o que para a riquezas dos diálogos construídos com muito conhecimento e afeto.

Importante ressaltar que, no transcorrer das entrevistas/conversações, tivemos momentos em que o diálogo foi engajado, descontraído, e outros que foram situações difíceis, em que as palavras não conseguiam ser ditas por causa das emoções revividas pelos sujeitos ao narrarem processos e histórias difíceis, tanto de suas vidas pessoal quanto profissional, marcados pelas desigualdades. Situações constrangedoras, expostas com muito sofrimento e lágrimas nos olhos e acolhidas por mim, com todo o respeito.

Ao mesmo tempo que, dialogicamente, refletimos sobre as situações comentadas, discutimos a conjuntura e as circunstâncias em que esses fatos narrados aconteceram. E neste exercício de reflexão, os professores definiram o fenômeno da desigualdade social com base em suas experiências de vida e profissional. Assim, foi possível constatar os mecanismos

objetivos que consolidam a desigualdade social diante das desiguais condições do contexto escolar em que se solidificam ideologias dominantes e meritocráticas que ganham espaços consolidando uma falsa consciência da realidade.

Busquei desmistificar a ideologia do mérito, do sucesso, do êxito entre outros termos utilizados para categorizar os sujeitos com base no *habitus* de classe e que se constituem na função de ocultar a (re)produção social da desigualdade. A exemplo, a visão do indivíduo que é membro de um segmento social caracterizado como pobre e as perspectivas para o futuro: atrelada à ideologia do mérito, ele tem a esperança de que, caso se esforce muito, consiga alcançar seus objetivos com êxito e sucesso. Contudo, se esse indivíduo não conquistar tais metas, ele será o único responsável pelo seu fracasso, uma vez que a ideia do esforço e da dedicação pessoal torna-se sinônimo de busca de uma vida melhor, que só depende do empenho individual. Isto é, o sujeito é o único responsável pela sua condição de vida, seja ela de sucesso ou fracasso, não problematizando a totalidade em se viver em uma sociedade desigual. A ideia do fracasso, culpabilizando o sujeito, é alimentada no indivíduo pela sociedade que reforça a ideologia do mérito.

Evidenciei, também, as condições desiguais do direito à cidade¹³ que passam pelos aspectos social, cultural e material e atravessam a vivência cotidiana dos vários segmentos sociais e reverberam na constituição de cada pessoa como sujeito, o que tem permitido trazer, aos estudos da desigualdade social, no Brasil, a visibilidade da dimensão subjetiva, enriquecendo a compreensão desse fenômeno. Ou seja, o estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social nos possibilita analisar esse fenômeno social reconhecendo a presença dos sujeitos e suas subjetividades constituídas dialeticamente na relação com a objetividade social (FURTADO, 2001; AGUIAR; BOCK, 2006; GONÇALVES, 2011; MELSERT, 2014; KULNIG, 2019).

¹³ Será analisado no capítulo 02 – sobre a desigualdade na cidade de São Paulo. E depois no capítulo V, quando narramos e analisamos a vida dos sujeitos – professores; João que mora no extremo da zona oeste da cidade de São Paulo e leciona na zona Sul (nos bairros nobres da cidade; José vive e trabalha na região do extremo da zona sul – Capão Redondo.

Tem-se exposto na sociedade desigual, os desafios históricos de enfrentamento de uma herança de injustiça social que exclui parte significativa da população do acesso a condições dos direitos humanos básicos, a uma vida plena e cidadã. Deste modo, a desigualdade cerceia a vida dos sujeitos, comprometendo o desenvolvimento das capacidades dos mais pobres. Imputando, muitas vezes, a privação ou a negação ao acesso ao que é primordial à humanidade, como moradia, alimentação, saúde e educação entre outros.

Considerando o campo da educação como uma problemática desta tese, recorri à análise da educação que é ofertada pelo Estado em uma sociedade desigual e excludente. Deste modo, um dos pressupostos que sustentaram esta pesquisa foi de que a Escola (constituída de pessoas) tende a colaborar, mesmo que de forma inconsciente, para a reprodução das desigualdades de classe, de gênero, de raça, de cor entre outras formas. Nessa perspectiva, o movimento de análise tentou desmistificar os atravessamentos ideológicos, políticos e econômicos presentes em nossa sociedade. Neste contexto, a ideologia é tão enraizada com a lógica social que lhe é imposta que, por vezes, se reproduz o discurso do esforço, da dedicação, do sucesso e do êxito por méritos próprios. Essas questões, proporcionaram expandir novos caminhos em busca das narrativas dos sujeitos, contextualizando histórias de vida, caracterizando o posicionamento deles diante da sua realidade concreta, a luta constante pelo direito à educação de qualidade e ao acesso do conhecimento elaborado, o seu processo de mudança e de mobilidade social. Isto é, sair da situação de pobreza, ingressar numa vida com reconhecimento social, político e como sujeito de direitos.

Deste modo, procurei situar a educação em seu contexto social e relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade, examinando como a construção do “outro” se conecta com elementos de classe social. A busca para superar os desafios de enfrentar o esvaziamento, o empobrecimento da educação escolar pública que, no Brasil, ainda apresenta índices desiguais de humanização, de privações de direitos básicos essenciais e seus reflexos na integridade social, tende a ser uma luta diária. Portanto, ter uma visão da totalidade, como categoria analítica, é fundamental para a percepção de que a educação se desenvolve na dialética entre as relações sociais e na relação de produção. A educação acontece na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que se desenvolve entre anseios, expectativas, interesses e

necessidades dos sujeitos no contexto objetivo de sua atuação histórico-social (CURY, 2000). Sendo assim, a educação é uma atividade humana que se constitui na totalidade social e no tempo histórico em que se vive. Nesse contexto, a educação tem uma significação política de classe e pensá-la numa totalidade histórica e social é procurar compreender qual é o lugar da educação e da escola numa estrutura social que é contraditória e desigual. A ação coletiva consciente de professores e gestores, na escola, poderia ser o movimento de ação-reflexão-ação capaz de produzir a “práxis” e possibilitar uma mudança de consciência e de conduta em relação ao combate dos discursos que sustentam estereótipos, preconceitos e olhares pejorativos, bem como práticas segregacionistas que culminam com a marginalização e a violência contra diferentes modos de pensar, estar, viver e conviver.

Analisei, também, as relações entre origem social e o desempenho dos nossos sujeitos-professor enquanto estudantes. Como vivenciaram o processo de escolarização da educação básica ao ensino superior. Procurei elementos que possibilitem entender como as condições de classe foram objetivadas e vivenciadas nessa trajetória. Apreender e refletir sobre as experiências que marcaram a vida desses sujeitos, evidenciando os atravessamentos da desigualdade social. Desta forma, constatamos que, para os filhos(a) da classe pobre-trabalhadora, a educação básica e a educação superior se tornaram condição mínima de esperança e expectativas de um futuro melhor. Essa ideia pode ser duvidosa, mas a busca por um diploma do ensino superior ainda representa a garantia de trabalho, de salário, de possibilidade de uma vida tranquila e segura, driblando o desemprego e as dificuldades financeiras. Esse discurso está presente em nossa sociedade, desde o senso comum até os intelectuais e estudiosos de várias áreas. A educação e o ensino superior tornaram-se um dilema na vida de milhões de estudantes, pois a educação passa a ser vista como um investimento certo, assim, ela invoca a esperança de ser redentora das injustiças sociais, sendo o melhor caminho a seguir.

Claro que não discordamos da retórica de que a educação transforma a vida das pessoas, mas ela sozinha não é suficiente. A educação como investimento é mais uma forma ideológica de embutir na cabeça dos sujeitos uma falsa consciência ou a consciência equivocada da realidade, pois em uma sociedade desigual os indivíduos não estão competindo nas mesmas

condições (como já comentei nesta introdução). É importante que os sujeitos envolvidos tenham conhecimento crítico sobre a realidade a qual estão expostos, saber qual é o lugar da escola e da educação pública em uma estrutura social que desenvolve processos de exclusão.

Assim, compreender o fenômeno da desigualdade social em sua totalidade exige uma compreensão dialética que vai além da distribuição de renda. É preciso destacar que a desigualdade é um dos maiores problemas históricos da sociedade brasileira, se manifesta objetiva e subjetivamente na vida de milhões de pessoas. Ela assume uma dimensão simbólica, subjetiva, que se concretiza na hostilidade entre as classes, na construção do ódio social e na redução do humano no outro. Entretanto, só foi possível compreender como a desigualdade afeta a existência e a vida das pessoas analisando - nas falas dos nossos sujeitos - episódios que marcaram suas vidas e que foram vivências constrangedoras, por vezes indignas de humanização dada as interferências das desigualdades sociais em suas vidas. E, considerando o fenômeno da desigualdade um dos maiores problemas da sociedade brasileira, este fenômeno é complexo, multifacetado que envolve várias dimensões da vida cotidiana, com impactos que reverberam desde a estrutura social à construção da subjetividade dos sujeitos, como apresentado nas análises presentes nos capítulos IV e V desta tese.

Este estudo representa o compromisso em problematizar a educação em uma sociedade estruturalmente dividida em classes, marcada pela hierarquia social, pela meritocracia e pela noção valorativa das pessoas. A educação pode ser um instrumento consciente de desmascaramento dessa situação, pelo fato de focalizar as situações de restrição aos direitos e as formas de opressão à servidão. Contudo, tanto num nível, quanto no outro, a educação tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. Por isso, diante de tal contradição, tenho a expectativa de que a educação escolar possa ser transformadora, crítica e preocupada com o desenvolvimento humano em sua plenitude. Isto é, que cumpra realmente seu papel social no movimento consciente que conduza à superação das dificuldades, que auxilie crianças, jovens e adultos oriundos dos meios populares a decifram o mundo, que tenham acesso aos elementos que possam contribuir na intervenção do humano sobre as diferentes esferas da própria existência.

Deste modo, a análise empírica debruçou-se sobre o estudo da atividade do professor em seu movimento de significação, consciência e motivações, pois entendo que o professor é uma pessoa que age no coletivo logo, nesta dinâmica do coletivo (consciência coletiva) e do indivíduo (consciência individual) desenvolve-se nas relações de significados entre as pessoas, expressos por meio da linguagem em palavras, discursos feitos de emoções, motivos, representações, conceitos entre outros. Assim, estudei as significações dos professores e a produção consciente da atividade do professor como uma capacidade de ação, ou uma potência de ação¹⁴.

Sobre a estrutura do relatório de pesquisa.

Este relatório foi construído em seis capítulos. O primeiro capítulo discute a educação como inerente ao desenvolvimento subjetivo e intrínseco ao ser humano, o *habitus* como segunda natureza humana¹⁵ e a práxis como fundamental neste processo. O segundo capítulo caracteriza teoricamente o objeto, o problema e os objetivos do estudo. O terceiro capítulo discute sobre a dimensão subjetiva. O quarto capítulo apresenta os fundamentos teóricos metodológicos utilizados na pesquisa e a elaboração, organização e sistematização dos dados por agrupamento dos pré-indicadores/indicadores/núcleos de significação e os conteúdos temáticos centrais; no quinto capítulo, apresento a análise, descrição e organização dos dados coletados à luz do método do Materialismo Histórico Dialético. No sexto e último capítulo, apresento os achados da pesquisa, a síntese dos dados. Encerro com as considerações finais

¹⁴ Segundo Marilena Chauí (1989), a filosofia de Espinosa é uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política. Para ele, as paixões tristes diminuem nossa capacidade de ação, o que se revela na forma de submissão aos outros ou de revolta; já as paixões alegres aumentam nossa potência de agir, fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa. Daí a sua afirmação de que as emoções constituem a base ética, da sabedoria e da potência de ação contra a servidão, a tirania, a ignorância e a superstição, combate que é condição da ação coletiva democrática.

¹⁵ Termo utilizado por Saviani ao afirmar sobre a importância do conhecimento elaborado e sistematizado na escola. Adquirir um *habitus* significa criar uma situação de transformação irreversível nos sujeitos pela via do conhecimento e do saber com significado. Para isso, porém, é preciso insistência e persistência.

onde são retomadas as categorias analisadas, bem como as considerações realizadas em cada capítulo desenvolvido, buscando apresentar as conclusões do estudo proposto, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com as reflexões de tantos outros envolvidos e comprometidos com a defesa de uma educação pública de melhor qualidade para todas crianças e jovens (filhos e filhas) da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR: HABITUS E PRÁXIS

Neste capítulo, objetivamos desenvolver uma discussão sobre o processo de escolarização em uma sociedade de classes. Sendo este o resultado de um movimento histórico e social, para entendê-lo é necessário compreender o modo de funcionamento da sociedade de classes e suas múltiplas determinações e conceber a educação como um processo político (CHARLOT, 1983; APPLE, 2001; SOUZA, 2003; SAVIANI, 2011), na medida em que ela transmite modelos sociais, forma personalidades, difunde ideias e ideologias, (re)cria *habitus* (BOURDIEU, 1983).

1.1 Um breve histórico

O dilema sobre a educação no Brasil, na perspectiva de Florestan Fernandes (1985) e Saviani (2007;2011), é que o sistema educacional brasileiro é uma herança de um país constituído por dominação patrimonialista, com resquícios de uma sociedade escravocrata, elitista e com concepções de uma educação como símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. E, mesmo no período republicano, ainda perseverava o velho regime com ideologias conservadoras e elitistas. Como já afirmava Florestan Fernandes (1985, p.414), esse dilema social e educacional brasileiro “[...] ocorre com outros países subdesenvolvidos e é de fundo institucional”. Deste modo, integrando “[...] as instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativamente, nem quantitativamente, a necessidades educacionais prementes que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região a outra no país” (FERNANDES, 1985, p.419).

Para o autor, o dilema educacional baseado no velho regime colonialista, com ideias conservadoras está presente na educação dos demais países da América Latina, inseridos político-economicamente na ordem capitalista, o governo brasileiro optou por seguir modelos de educação influenciados por organismos internacionais que influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. E, mesmo após a redemocratização do ensino brasileiro com a aprovação da Constituição Federal de 1988, elaborada por princípios republicanos, e democráticos, encontram barreiras na sua aplicabilidade devido às divergências dos modelos neoliberais aplicados pelos Estados brasileiros na área de educação. Mesmo tendo a Constituição como modelo democrático, o pensamento político continuaria sendo conservador

e elitista, pois muitos políticos conservadores de extrema direita continuaram infiltrados no país, eleitos pelo processo de (re)democratização.

Deste modo, o sistema educacional brasileiro reflete os interesses da classe econômica incorporando cópias de modelos voltados às exigências de organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e as organizações para o desenvolvimento da educação da Organização das Nações Unidas (ONU), como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que investem recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes (SACRISTÁN, 1998; BASTOS, 2015). Assim, voltamos à ideia inicial proposta por Florestan Fernandes, de um país constituído por dominação patrimonialista, com resquícios de uma sociedade escravocrata, elitista e com concepções de uma educação como símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes.

Compreendemos que o modo de funcionamento da sociedade está pautado, historicamente, pela existência de uma educação destinada aos filhos da elite e, uma outra, aos filhos dos trabalhadores. Os estudantes das classes trabalhadoras vivem suas desvantagens assimiladas como um destino pessoal, dada a magnitude da perspicácia da ideologia dominante inculcada nos dominados. Essa divisão generalizou-se e fez da educação escolar o principal instrumento de formação e difusão da ideologia dominante e dos valores neoliberais (APPLE, 2001; SAVIANI, 2007). A característica da nossa sociedade como capitalista, atrelada ao neoliberalismo, é dividida em classes com interesses antagônicos. Neste contexto, a escola é determinada socialmente.

A sociedade em que vivemos, fundada no modelo de produção capitalista é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2012, p.30)

Embora a Constituição Federal de 1988 considere a educação escolar como um direito social e humano fundamental para a construção de uma sociedade baseada nos valores democráticos, possibilitando aos sujeitos o acesso e a permanência digna à educação de qualidade (TELLES, 1999; CURY, 2002; ARROYO, 2010; DIAS, 2010), encontramos barreiras na sua aplicabilidade devido às divergências dos modelos neoliberais aplicados pelos Estados brasileiros na área de educação. Pois muitos políticos da direita e da extrema direita

com ideais ultra-conservadores continuaram infiltrados no país, eleitos pelo processo de (re)democratização, ignorando por completo a Magna Carta - como modelo democrático, assim, o pensamento político continua permanecendo conservador e elitista.

Voltamos, então, à ideia inicial proposta por Florestan Fernandes e Saviani, de um país constituído por dominação patrimonialista, com resquícios de uma sociedade escravocrata, elitista e com concepções de uma educação como símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. No entanto, a luta pela educação como plena socialização do conhecimento pela escola, na sociedade desigual, depende do grau de consciência dos sujeitos envolvidos, pois a escola não tem poder de mudar a sociedade, mas pode alargar a forma de pensar das pessoas.

A educação é um processo da ação humana, e como tal, depende da consciência, provocando a transformação do sujeito. Isto não é um processo espontâneo, mas depende da motivação da classe trabalhadora conscientemente organizada. Nesse sentido, desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista, que visa a superação e a transformação dos sujeitos. A busca pela melhoria da educação pública de qualidade se faz na luta dentro e fora da escola. Pois a educação escolar se apresenta como ponto estratégico na política social de conquista da cidadania emancipada, por ser a política social mais próxima do sujeito (IOSIF, 2009); por possibilitar a construção de uma cidadania popular que depende de um povo que saiba ler, escrever, construir e desconstruir conhecimentos, entender, confrontar e analisar problemas e elaborar questões e propostas. Isto é, um povo educado para pensar criticamente (DEMO, 2000), na qualidade política da educação que se relaciona com o desenvolvimento de habilidades de questionamento, discernimento, criticidade, pesquisa, inovação, emancipação e intervenção.

Essas habilidades são disponibilizadas aos sujeitos por meio da educação, partindo da autonomia do processo de conhecimento como o saber aprender, aprender a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico matemático, histórico, geográfico e científico entre outros. Deste modo, a escola torna-se o espaço de luta de classes, refletindo no seu bojo as contradições presentes na sociedade, as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão. Posto isto, entendemos que as transformações na sociedade tendem a afetar a escola em um conjunto cada vez mais alargado de funções, obrigações e ajustes burocráticos.

1.2 A educação escolar numa sociedade desigual.

[...] Educar é transformar a humanidade”.

(VÁZQUEZ, 1977 p. 158)

A educação escolar é um processo que possibilita os sujeitos internalizarem novos valores, significados e práticas que favorecem a formação intelectual, o desenvolvimento da autonomia, tornando-os capazes de desencadear mudanças que ultrapassam os limites dados pela estrutura do grupo social ao qual pertencem. No entanto, os indicadores sociais nos apresentam as faces mais perversas da degradação do ensino público. Seja na educação básica como no ensino superior, a educação voltada para a parcela pobre da população se dá concomitante com o aumento das desigualdades sociais, levando a uma perspectiva de futuro negativa entre as classes trabalhadoras, que veem seus direitos serem submetidos ao poder hegemônico de uma minoria social.

Neste contexto, a relação entre indivíduo e sociedade deve ser entendida como um conjunto de estratégias de percepção, de apropriação e de ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista as circunstâncias que ocorrem. Sendo que a constituição da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade se refere a um único e mesmo processo que se dinamiza a partir de condições históricas concretas e o desenvolvimento da educação escolar. Referindo-se especificamente à escola pública, as relações de classe são presentes na educação escolar oferecida aos filhos e filhas da classe trabalhadora. De acordo com Saviani (2012), a contradição de classes existe e é brutalmente vivenciada nas relações sociais, isto é, fora da escola sob a forma de uma luta que opõe a elite a classe trabalhadora, nas relações de produção e exploração do trabalho. Contudo, a sociedade coloca sob a responsabilidade da educação uma série de responsabilidades que não são especificamente educacionais, o que significa na crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade (SAVIANI, 2012, p.33).

É importante que os sujeitos envolvidos com/na área de educação não sejam ingênuos e possam desenvolver o aprimoramento de sua consciência diante da realidade concreta. Outros autores e pesquisadores da área vem teorizando criticamente os desafios da educação pública na sociedade de classes.

Para Yannoulas et.al. (2012, p. 343), a educação escolar é visualizada como parte de uma complexa trama que, na tessitura da relação Estado-sociedade, reúne:

- a) Elementos econômicos (como distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais);
- b) Elementos culturais (como reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados);
- c) Elementos políticos (como estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças).

Por isso, é importante desenvolver uma discussão sobre as condições objetivas na qual a educação é articulada pela sociedade de classes, impondo uma educação destinada aos filhos da elite e outra educação voltada para a classe trabalhadora. Essa divisão generalizou-se e fez da educação escolar o principal instrumento de formação e difusão da ideologia e dos valores neoliberais. Para o poder público, a educação escolar torna-se ferramenta política essencial como órgão planejador e promotor do desenvolvimento. No caso do Estado Brasileiro, a educação escolar pública e a estrutura escolar são utilizadas como fonte minimizadora para conter riscos e tensões sociais. Na concepção do Estado, é necessário reduzir os impactos da luta de classes, reduzir gastos, pois para o público atendido não seria necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza (ALGEBAILLE, 2009). Deste modo, ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para o mercado de trabalho; o processo de escolarização passa a ser um instrumento de favorecimento das elites, por privilegiar uma educação pautada no conhecimento para os ricos, em detrimento de outra desfavorecida para os pobres.

De certa forma, a escola tornou-se o lugar escolhido pelas famílias para legar a seus filhos uma educação como investimento futuro de posições privilegiadas na hierarquia social e de ascensão social. Como expresso no pensamento de Krupskaja, texto redigido em 1926, em que a autora expõe o caráter político da escola segundo uma dupla perspectiva: se de um lado, a escola “[...] reforça os privilégios da elite e eterniza o seu domínio de classe”, por outro, ela é um local onde as crianças são educadas para que se habituem, obedeçam e aprendam a estar separadas de acordo com a sua origem social.

Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. Toda a questão está aí: qual é a classe que está no poder e qual a classe que dirige a escola, sendo diferentes os objetivos de classe? ... Estando no poder, a burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de escravizar trabalhadores: ensina as crianças a obedecer, a ser governadas, separadas e as ludibria com preconceitos religiosos e nacionalistas. A burguesia tem outras escolas para educar as crianças. (KRUPSKAIA, N.K., 1926, apud SNYDERS, p.31)

Em relação à escola e à luta contra a segregação social, reitera-se o pensamento de Snyders (1977, p.31) em que exemplifica que as crianças do povo se amoldam aí a um certo tipo de obediência, ao mesmo tempo que se imbuem de preconceitos nacionalistas e religiosos. No entanto, para seus filhos, a burguesia tem outras escolas onde os educa¹⁶.

Como a sociedade cuida da educação de crianças e jovens que frequentam o ensino público?

A educação, em uma sociedade de classes, se manifesta nesta totalidade e, concomitantemente, participa da sua produção. Posto isto, a educação se expressa na própria estruturação capitalista desta totalidade histórico social (CURY, 2000), objetivando-se e naturalizando-se em privilégios ou em desvantagens cumulativas, uma vez que está acompanhado pela desigual condição de vida dos sujeitos.

A principal característica da educação escolar na sociedade desigual, se dá pelo acesso ao conhecimento de maneira profundamente desigual, seletiva, meritocrática, e excludente, caracterizado por uma vocação inata, aptidão, dotes, competência e habilidade. Isto é, são desigualdades socialmente inculcadas pela cultura¹⁷, pelo conhecimento, que se submetem aos processos de taxação, de seleção e de exclusão concomitantemente expressadas concretamente nos êxitos e fracassos escolares, tanto na educação básica quanto no ensino superior (SNYDERS, 1977).

¹⁶ Sobre esta temática a análise mais aprofundada está no Capítulo V.

¹⁷ No Brasil, por exemplo, durante séculos, o processo de “descobrimento” e de “civilização” foi narrado a partir da história dos vencedores, isto é, dos europeus colonizadores. Tal fato (ou processo de exploração) gerou as diferenças e desigualdades conhecidas nos dias atuais. Apenas em 2003, foi promulgada a lei 10.639, que versa sobre a oferta de outras narrativas sobre as/os africanas/os que foram forçosamente escravizadas/os. Em 2008, a lei 11.639 incluiu as/os indígenas na discussão. Apenas nesses momentos o Estado Brasileiro reconheceu, e iniciou um processo de reparação para com esses povos e seus descendentes, possibilitando outras compreensões acerca da formação nacional. É importante ressaltar que as formulações das leis não implicam em suas aplicações em todas as escolas da Educação Básica.

Para Snyders (1977), é crucial desvendar a desigualdade cultural, socialmente condicionada sob a capa das desigualdades naturais e aparentes. A escola não é apenas um aparelho de reprodução ideológica, mas um universo complexo, marcado por conflitos e contradições, cujas brechas abrem espaço para a formação intelectual das massas e para a constituição de uma ordem social pautada pelo acesso, universal ou não, à cultura elaborada. Deste modo, a Pedagogia Histórico Crítica, representada por Demerval Saviani, caminha na mesma perspectiva de Snyders (1977) ao afirmar que a educação baseia-se no conhecimento sistematizado e elaborado, possibilitando construir uma educação que leve os estudantes à tomada de consciência de suas reais condições de vida, escapando ao determinismo do senso comum. Posto isto, os autores justificam que a educação é política, porque tem uma significação de classe (CHARLOT, 1983) e as escolas que atendem ao povo devem lutar para que a educação de qualidade e o conhecimento não sejam apenas um privilégio da elite. No entanto, a expansão da educação¹⁸ para todas as classes sociais se deu nos limites da formação de mão de obra, da difusão e da inculcação dos valores elitistas.

Na concepção das teorias pedagógicas, Snyders (1977) discute sobre as teorias crítico-reprodutivistas apresentadas por Baudelot-Establet (1971) e Bourdieu-Passeron (1970) que caracterizam a escola como opressiva, massificadora e como aparelho de reprodução ideológica domínio das elites. Ou seja, a escola favorece os socialmente favorecidos, exclui e repele e desvaloriza os outros. É concedido aos filhos das classes favorecidas um ensino de qualidade, o sucesso escolar, a possibilidade de uma escolarização prolongada, o acesso à universidade e, futuramente, um trabalho de êxito, uma vez que esses jovens encontram, na educação escolar, um prolongamento de seus modo de vida e educação familiar. Ou seja, “[...] a cultura das classes privilegiadas aproxima-se da cultura escolar, os seus hábitos assemelham-se aos hábitos e aos

¹⁸ Desde os anos 1980, como decorrência da universalização do ensino fundamental que se realizou no Brasil, a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos. Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. A permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada, em si mesma, uma vitória e a educação, além de direito básico, começou a ser entendida também como uma prestação de serviços pelo Estado à população

ritos da escola - e preparam-nas, pois, diretamente, para as aprendizagens escolares” (SNYDERS, 1977, p.23).

Como explica Snyders (1977, p. 113), as teorias crítico-reprodutivistas “[...] descrevem a escola como inteiramente no poder da burguesia” e os docentes reduzidos a meros agentes técnicos e de execução de uma gigantesca manobra de divisão, de exploração e reprodução. A classe trabalhadora é representada como agentes passivos ou como se nunca tivessem tido a mínima força de resistência, sem nunca ter obtido qualquer coisa de real. Todas as ações precedentes se reduzem a zero. Quando a luta de classes é desprezada, desaparece a confiança das massas” (SNYDERS, 1977, 113).

No entanto, para Snyders (1977), o universo escolar é muito mais complexo, marcado por conflitos e contradições, cujas brechas abrem espaço para a formação intelectual das massas e para a constituição de uma ordem social pautada pelo acesso universal à cultura elaborada. Assim, compreendemos que a socialização pela educação conduz à mudança de conduta, à incorporação de um outro *habitus*¹⁹, enquanto elemento constitutivo no desenvolvimento subjetivo dos sujeitos, conduzindo à sua transformação. Ou, nas palavras de Bourdieu (1992, p. 101), “[...] *habitus* é uma subjetividade socializada”. Nesse sentido, nos referimos, de modo particularmente enfático, à eficácia da educação como processo social e cultural que faz parte da natureza humana e; é capaz de promover a inserção dos sujeitos em desenvolvimento em novos contextos, com características culturais e valores distintos de seus contextos familiares (um “outro” ou “novo” *habitus*), com o intuito de promover novas trajetórias e diferentes resultados de desenvolvimento, como será apresentado a seguir.

1.3 *Habitus*

O *habitus* de classe é definido por Souza (2003) como modo de pensar, de se comportar, de se vestir, das escolhas, a noção de gosto etc. Tornando-se imperativos que são

¹⁹ Por *habitus*, compreende-se o conceito segundo Bourdieu (1983, p.65), [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

incorporados – tornam-se corpo – pelos indivíduos principalmente no processo de sua socialização no seio de sua família de origem e da escola primária. Para Jessé de Souza (2003),

[...] o *habitus* seria um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras”, ou seja, “um sistema de disposições duráveis inculcadas desde a mais tenra infância que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas (SOUZA, 2003, p.43-44)

Deste modo, o conceito de *habitus* nos permite compreender as classes sociais para além da posição na produção da vida material, conjugando, assim, também práticas similares entre os grupos de indivíduos: *habitus* de classe. Na perspectiva do *habitus*, a função social do sistema escolar é a reprodução das classes sociais e sua legitimação, que se dá pelos estudos e o domínio do conhecimento. Segundo os autores, Bourdieu e Passeron (1975), há uma competição escolar entre os alunos, sobretudo os que vencem são sempre aqueles que receberam das suas famílias capital (cultural e linguístico), isto é um *habitus* de classe transmitido pela educação sendo composto de maneiras de ser, de sentir e de pensar, compatíveis com as exigências da escola e as esperanças dos professores

Para Bourdieu *habitus* de classe é um conjunto sistemático de disposições inconscientes à determinada prática de grupo ou classe. A formação de um *habitus* de classe, percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos, que permitem ao indivíduo perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, os signos opacos da cultura legítima (SOUZA, 2004).

Para Souza (2004) esta faz a distinção social e caracterização social está baseada na personificação do gosto como “personalidade distinta” que surge como resultado de qualidades inatas, como expressão de harmonia e beleza e como reconciliação entre razão e sensibilidade – a definição do indivíduo perfeito e acabado (Bourdieu, 1984). De acordo com Souza (2004);

[...] “gosto” passa a ser uma espécie de moeda invisível, transformando tanto o capital econômico puro como, sobretudo, o capital cultural, travestidos em desempenho diferencial por conta da ilusão do “talento inato”, em um conjunto de signos sociais de distinção legítima, a partir dos efeitos típicos do contexto de opacidade em relação às suas condições de possibilidade. (SOUZA, 2004, p.90)

Souza (2004) explica que o gosto funciona como o sentido de distinção por excelência, permitindo separar e unir pessoas e, conseqüentemente, forjar solidariedades ou constituir divisões grupais de forma universal (tudo é gosto!) e invisível. Para o autor, estes fios invisíveis que conduzem o *habitus* ligam pessoas por solidariedade e identificação e as separam por preconceito, pois toda sociedade constrói mecanismos que mascaram as relações de dominação que são operantes em todas as dimensões sociais (SOUZA, 2003).

Desta maneira, a noção de gosto atua, enquanto manifestação de um senso estético, como um mecanismo diferenciador das classes sociais por separar e unir solidariedades e preconceitos de forma universal, no sentido da ligação entre o conjunto de disposições com estruturas que definem situações concretas.

Considerando a sociedade brasileira como extremamente desigual, “[...] o *habitus* seria um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, inculcadas nos sujeitos desde a infância pré-moldando possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas (SOUZA, 2003, p.43-44) de cada indivíduo. Neste sentido, elementos como o saber e o conhecimento ganham maior relevância na dinâmica da distinção social, na medida em que permitem o acesso ao capital econômico, partindo do acesso privilegiado ao capital cultural, mediado pela educação.

Entendemos a educação como um fenômeno cultural e social, elemento central ao processo de incorporação de um novo *habitus* como conhecimento constitutivo de nossa segunda natureza. Nesse âmbito, nos referimos à educação como meio social capaz de promover a inserção de sujeitos e desenvolver características culturais e valores distintos de seu contexto familiar e comunitário de origem. Ou seja, com o objetivo de promover novas trajetórias e diferentes resultados

De acordo com Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. A compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p.07).

Ele explica que a natureza da educação é a transformação dos sujeitos diante do seu estado natural e estes só aprendem, de fato, quando se adquire *habitus*, isto é, uma disposição permanente. Para o autor, os conhecimentos relevantes para o pleno desenvolvimento do ser

humano objetivam-se no processo de ensino-aprendizagem que se converte numa espécie de segunda natureza. Nas palavras de Saviani (2011, p. 19, grifo nosso):

A expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado.

Após expressar sua concepção sobre a natureza da educação, Saviani (2011, p. 20) avança em direção à compreensão de sua especificidade, como a formação da segunda natureza:

[...] na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

Para o autor, o processo de humanização do sujeito acontece pela incorporação de uma “segunda natureza” ou de uma “segunda natureza humana” que é definida como *habitus*, em referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Ele explica que o conceito de *habitus* se expressa como um fenômeno correlato ao de “*catarse*” - transformação necessária e irreversível. Isto é, pelo processo educativo ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas pelo sujeito; a apropriação e a assimilação acontecem por meio da *catarse* como transformação.

Vale ressaltar que a ideia de “*habitus* como segunda natureza”, na perspectiva de Saviani (2011), vai para além da (re)produção do *habitus*, pois, segundo o autor, “[...] só se aprende quando se adquire um novo *habitus*” (p.05). Ele assevera que adquirir um *habitus* significa criar

uma nova situação irreversível. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem tem caráter científico e parte da conduta consciente, deliberada, sistemática e metódica do sujeito.

Nesta perspectiva, o trabalho docente torna-se essencial nesse processo, pois a atividade do professor - a mediação realizada - tem como finalidade a práxis. Esta atividade consciente exige do professor um elevado grau de consciência da práxis, para que esta possa ser reflexiva e transformadora. A educação muda o grau de consciência dos sujeitos, os professores só podem subverter a ordem social que os alienam mediante uma práxis altamente consciente e reflexiva.

1.4 Trabalho Docente

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da ação dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Concordamos com Oliveira (1996) quando menciona que a escola não pode transformar a sociedade, mas pode transformar a consciência daqueles que passam por ela. O trabalho do professor é fundamental nesse processo. À medida em que o trabalho docente está determinado objetivamente pela ação do professor, mediada por uma atividade teórico-prática, ou seja, uma consciência da situação objetiva e de suas possibilidades, trata-se de uma atividade que está condicionada aos processos objetivos e subjetivos. Desta forma, no trabalho docente, há uma intencionalidade de ensinar, assim, essa ação favorece um modo de interação entre o mundo interior e exterior dos sujeitos envolvidos nesse processo mediado pelo professor. Asbahr e Souza (2014) apontam que o professor tem a função ímpar de instigar, fomentar nos estudantes a motivação, a vontade de aprender, pois o professor, nesse processo, será o adulto formado e qualificado para propor atividades sistematicamente pensadas e elaboradas com a finalidade da *práxis humana*. Assim, entende-se que é possível a superação das condições singulares dos sujeitos, visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores como possibilidades do gênero humano. Nesse sentido, Toassa (2006, p. 66) resgata que a consciência do professor na educação escolar “[...] surge aplicada ao papel de educar e de dirigir o desenvolvimento da criança, com atenção aos processos psicológicos de aquisição da consciência social”. E o cotidiano das escolas é um espaço heterogêneo, de vivências, de contradições, de desafios e de

relações de disputas políticas. Ou seja, no movimento interno próprio da dinâmica escolar, ao considerar fatores humanos como valores, hábitos, crenças e preferências supõem-se, também, consensos, conflitos, omissões e dissimulações, relações humanas pacíficas/conflituosas que a escola mantém como algo inerente, neste espaço físico/meio, das relações vividas e concretas entre indivíduos. Penin (1985) ressalta que, para se analisar o trabalho docente, devemos articular o processo de formação do professor; as condições objetivas de trabalho - entendidas como aspectos exteriores da profissão: salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local; e as condições subjetivas, como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece, no caso do trabalho docente, especialmente as relações com os alunos. Vincula-se a docência à atividade humana, por supor que a formação profissional parte da posse de um saber sistematizado, do conhecimento científico e que também valoriza o conhecimento espontâneo. A necessidade em identificar as condições objetivas do trabalho docente, o contexto social em que a escola está inserida, pontua e sinaliza as contradições existentes no contexto escolar e na convivência social. Isto se dá por meio de uma reflexão crítica, reconhecendo que a escola, apesar de suas contradições, é uma instituição com função social extremamente relevante e essencial à uma sociedade democrática. Assim, os professores têm a oportunidade de repensar a prática pedagógica objetivando-a na sua concretude. Portanto, é importante compreender quais são as condições objetivas do trabalho docente, qual o contexto a escola e a educação estão inseridas em nossa sociedade. Pois as dificuldades e as necessidades impostas pelo cotidiano são produtos das relações sociais presentes em nossa sociedade e expressas na escola. Como apresentado no capítulo V desta tese, ao analisar as significações dos professores sobre o trabalho docente, é importante ressaltar que os professores entrevistados relatam a difícil tarefa de ensinar nos tempos atuais e apresentam os atravessamentos da sociedade no contexto escolar.

CAPÍTULO 02 - DESIGUALDADE SOCIAL

Neste capítulo, buscamos problematizar a desigualdade social como a expressão da contradição da sociedade - que por um lado idealiza valores democráticos de liberdade e igualdade e, por outro, se constitui na prática como reprodutora da dinâmica capitalista, elitista, meritocrática e seletiva. Deste modo, a sociedade se desenvolve em uma estrutura desigual expressa como “natural” no seu próprio funcionamento e, nesta dinâmica, emergem as marcas das desigualdades por processos de privação e exclusão ocultas através da “violência simbólica”, mediada pelas relações sociais de dominação-exploração-opressão de classe social, gênero, etnia e raça.

Ao ser colocada em prática, a violência simbólica não “aparece” como violência explícita (exemplo da agressão física), ela se manifesta nas relações sociais de maneira sutil, velada, oculta e disfarçada em preconceitos e estereótipos, tornando possível a sua naturalização e legitimação pela cultura dominante. Presenciamos essa diferenciação social e cultural em nossa sociedade por meio da mídia, dos meios de comunicação de massa, das ações do governo, das políticas públicas voltadas para a classe popular que, em algumas circunstâncias, contribuem para reforçar preconceitos e estigmas, perpetuando, assim, desigualdades sociais já existentes. Naturalizamos situações em que as desigualdades e a violência colocam milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão, ou as tratam como subcidadãos no interior das relações sociais. Deste modo, entendemos que a desigualdade social é um problema que vai muito além da distribuição de renda, pois se faz presente na dimensão da vida cotidiana dos sujeitos, no acesso a serviços básicos de saúde, transporte, segurança, habitação, educação entre outros, impactando a vida de milhões de brasileiros.

Assim, analisando a desigualdade social no campo político e social, buscamos compreender sua expressão no campo da educação escolar, procurando identificar qual é a relação entre a desigualdade social e as desigualdades escolares, discernindo o que se refere à sociedade e o que se refere à escola e qual o lugar da educação escolar em uma estrutura social desigual. A análise empírica baseou-se nos indicadores sociais da desigualdade no Brasil, em particular na região metropolitana da cidade de São Paulo.

2.1 Desigualdade social, afinal do que se trata?

E eu pergunto aos economistas, políticos, aos moralistas, se já calcularam o número de indivíduos que é forçoso condenar à miséria, ao trabalho desproporcionado, à desmoralização, à infâmia, à ignorância crapulosa, à desgraça invencível, à penúria absoluta, para produzir um rico?

Almeida Garrett em 1846, nas Viagens na Minha Terra.

A desigualdade é uma das características mais marcantes da estrutura social brasileira. Transformada em paisagem, a pobreza é naturalizada e a precariedade banalizada, situações com as quais convivemos diariamente com um certo desconforto. Mas que, sobretudo, não nos interpela responsabilidades individuais ou coletivas, pela incapacidade de discernirmos e julgarmos algo tão complexo e com múltiplas dimensões como é a desigualdade social no Brasil.

Segundo dados do Banco Mundial, o Brasil aparece como o nono país mais desigual do mundo, apresentando altos índices de pobreza, exclusão e desemprego. Os números dos indicadores sociais mostram que a maior parte da população não tem acesso aos serviços básicos e essenciais como educação, saúde, habitação, transporte entre outros. Dados do ano de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que a desigualdade no Brasil atingiu o público jovem (de 15 a 29 anos de idade), apontando que 22,1% dos jovens não estudavam e não estavam ocupados. A necessidade de trabalhar foi a razão mais recorrente apresentada pelos jovens que pararam de estudar ou que nunca estudaram, com maior incidência para os homens (43,1%) do que para as mulheres (26,0%). As mulheres, por sua vez, além de interromperem os estudos em consequência de gravidez (11,8%), também o fizeram por estarem mais atribuídas com os afazeres domésticos e os cuidados de crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência (6,5%), 13 vezes mais do que os homens (0,5%).

Em 2019, os estados do Norte e Nordeste foram os mais afetados pela baixa escolarização, apresentaram mais de ¼ dos jovens de 15 a 29 anos que não estudavam nem estavam ocupados, padrão percebido na série iniciada em 2016. Entre as mulheres afrodescendentes (pretas ou pardas de 15 a 29 anos de idade), 32% não estudava e não tinha ocupação, em 2019, proporção 2,4 vezes maior que a das jovens brancas nessa situação (13,2%).

No perfil geral da população, os afrodescendentes (pretos ou pardos) representavam 62,1% da população entre 15 e 17 anos em 2019. Entre os estudantes do ensino médio da rede

pública, essa proporção era de 63,9%. Já na rede particular, era de 35,7%. Na população com mais de 25 anos da região Nordeste, 49,1% não tinha instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto, e apenas 12,1% tinha o ensino superior completo. Na região Sudeste, em 2019, a proporção de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto foi de 32,5%, enquanto a proporção de pessoas com nível superior foi de 20,5%. A proporção de pessoas de cor ou raça branca com 25 anos ou mais com nível superior era de 24,9%, enquanto os pretos ou pardos registravam 11%. Nota-se, também, que as mulheres apresentaram uma distribuição por nível de instrução superior à dos homens. Esses indicadores redefiniram as desigualdades, mostrando que os grupos feitos desiguais possuem classe, raça, etnia, gênero e lugar.

Embora desigualdade e pobreza sejam conceitos distintos, estão fortemente vinculados na medida em que excluem, segregam e separam, aumentando as disparidades nas chances de vida, determinando as possibilidades de escapar de situações de privação e vulnerabilidade (SCALON, 2011). A desigualdade social naturalizada torna-se um mecanismo de segregação social que categoriza, diferencia, distância e exclui pessoas de um determinado segmento social e econômico, por meio do qual erguem-se barreiras tornando impossível, ou pelo menos mais difícil de alcançarem uma vida boa, com dignidade. Nesse sentido, podemos afirmar que "banalizamos o mal" (ARENDT, 1983).

O estudo da desigualdade relaciona-se com a pergunta: *Desigualdade de quê?* E justifica-se a resposta de que a desigualdade *é de bem-estar social*. Segundo Medeiros (2006, p.13), “[...] falar em desigualdade de rendimentos e desigualdade de bem-estar é muito difícil”, pois como medir bem-estar? O autor afirma que “[...] vários estudos tratam ambos como sinônimos”. Para Medeiros (2006), na construção das representações da desigualdade não faz muita diferença qual a distribuição em questão, mas do ponto de vista substantivo há quem julgue que a distribuição da renda não é um indicador seguro da distribuição do bem-estar. No entanto, acreditamos que a transformação na distribuição dos rendimentos seja necessária para uma melhor aproximação da distribuição do bem-estar.

Costa (2019, p. 53) assevera que a “Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial privilegiaram uma definição específica de desigualdades, que, ainda hoje, continua muito influente no âmbito das agências internacionais e públicas”. Segundo o autor, as desigualdades sociais referem-se às diferenças observadas nas chances individuais de acesso e posse de bens socialmente valorizados. Portanto, a análise das desigualdades é mais do que mensuração. A desigualdade é uma relação entre pessoas na qual a interação gera mais

vantagens para um dos lados, como explica Charles Tilly (2006) ao analisar as desigualdades categóricas.

Consideremos a desigualdade categórica, isto é, aquelas formas de benefício desigual em que conjuntos inteiros de pessoas, de um lado e de outro da fronteira, não recebem o mesmo tratamento. Desigualdades categóricas são, por exemplo, as que dividem homens e mulheres, pessoas que falam hebraico das que falam árabe, membros de diferentes religiões ou cidadãos de nações distintas. Embora os mesmos princípios se aplicam a diferenças individuais, em nosso mundo as diferenças categóricas em bem-estar e sofrimento suplantam a variação individual no interior das categorias. (TILLY, 2006, p. 48)

A explicação se enquadra em nossa realidade brasileira e quando nos referimos a ela, buscamos evidenciar a desigualdade em suas múltiplas dimensões e a forma como ela se manifesta: como desigualdade de gênero, desigualdade racial e, principalmente, em desigualdade de classe que se entrelaçam com desigualdades regionais. Esses efeitos se refletem em vários aspectos mensuráveis, como nos índices de criminalidade e violência (social e simbólica); nos tipos e na remuneração do trabalho; no nível de estresse e nas doenças que afetam a população. Esses números demonstram, explicitamente, os sinais de uma sociedade desequilibrada e com baixos índices de bem-estar social. Assim, é possível enumerar outras razões para diferenciar níveis de renda de níveis de bem-estar como, por exemplo, a desigualdade urbana, regional²⁰- a existência de serviços públicos, como escolas, hospitais, creches, saneamento básico, transporte e habitação, para a população, com qualidade e com profissionais qualificados em algumas áreas ou regiões e em outras localidades, o contrário. Entendemos, assim, que a desigualdade é um problema social que vai para além da distribuição de renda. E quando falamos de desigualdade em bem-estar, significa que ela pode ser duradoura, persistente e estar presente na falta de acesso a serviços básicos essenciais para grande parte da população.

Segundo Tilly (2006, 48), “[...] as categorias são cruciais, pois moldam desigualdades e identidades, e sempre estabelecem fronteiras entre os que estão dentro e os que estão fora. Todos os dias nos deparamos com fronteiras sociais”, como é o caso da desigualdade duradoura

²⁰ Nesta tese, a desigualdade regional será apresentada para comparar a vida das pessoas entre bairros ricos e pobres da cidade de São Paulo.

e persistente, no Brasil, que afeta a vida e a existência humana de milhões de pessoas em todo o território, atingindo a vida diária de grande parte da população, marginalizando em massa setores expressivos e dificultando a consolidação de uma ordem democrática e de um mercado competitivo e eficiente, permitindo a diferenciação entre cidadãos de primeira classe e deixando outros em situação de *subcidadãos* (SOUZA, 2010).

As políticas públicas poderiam diminuir o sofrimento daquelas pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, pois os serviços prestados pelo Estado, como acesso à escola, ao posto de saúde, à agência de emprego, ao serviço social, à polícia, entre outros, assumem papel importante na construção de trajetórias sociais e garantia de direitos.

Costa (2019) faz uma leitura das mudanças observadas nas últimas décadas na América Latina, nos países dirigidos por governos de esquerda ou de centro-esquerda – a chamada *maré rosa*²¹, representando um contexto diferenciado em relação à política e a lógica tradicional colonialista²² presente nesses países.

Embora as políticas de transferência de renda adotadas por esses governos tenham reduzido significativamente a pobreza, esse tipo de intervenção demonstrou um poder muito limitado para transformar as estruturas de desigualdade persistentes. Quando os governos da *maré rosa* tentaram promover mudanças mais enfáticas nas hierarquias sociais existentes, as elites locais reagiram, desestabilizando-os. Isso aconteceu em condições diversas – mas com um enredo político semelhante – na Argentina, no Chile, no Paraguai e no Brasil (COSTA, 2019, p.54).

No Brasil, apesar das políticas de transferência de renda terem reduzido as taxas de pobreza nos últimos dez anos, ela ainda persiste. Segundo Costa (2019), o Brasil, entre 2016 a 2019, teve alguns avanços como o aumento real do salário mínimo e novas oportunidades

²¹O ciclo de domínio da centro-esquerda na América Latina, em seu conjunto, é referido na literatura como *pink tide* – ou *maré rosa* – e compreende os seguintes países e períodos: Argentina (2003-2015), Bolívia (desde 2006), Brasil (2003-2015), Chile (2006-2010, 2014-2018), Equador (2007-2017), El Salvador (2009-2019), Nicarágua (desde 2007), Paraguai (2008-2012), Peru (2011-2016), Uruguai (desde 2005) e Venezuela (desde 1999).

²²Alguns trabalhos buscaram reconstruir o nexo entre as desigualdades contemporâneas e a história da região, moldada pelo colonialismo (externo e interno), pela escravidão, bem como pela difusão do racismo científico após as independências nacionais. A exemplo, Jelin (2017) mostra que, na América Latina, as interseções entre etnicidade e classe, raça e classe ou sexo/gênero e classe já vinham sendo estudadas desde os anos 1950, por meio de autoras e autores como Rodolfo Stavenhagen, Florestan Fernandes ou Heleith Saffioti. As condições desiguais de circulação do conhecimento acadêmico não permitiram, contudo, que esses predecessores ganhassem a mesma visibilidade internacional conferida aos importantes debates sobre interseccionalidade iniciados pelas feministas negras estadunidenses a partir do final dos anos 1980.

econômicas criadas durante o ciclo de crescimento econômico que tiveram impacto na vida cotidiana na medida em que os “emergentes” começaram a disputar espaços e bens de distinção reservados, até então, às classes médias estabelecidas. Para Costa (2018; 2019), essa disputa de espaços e bens e a recessão econômica iniciada em 2015, foram um marco “divisor de águas”, pois além das investigações e prisões por corrupção, que inibiram o acesso dos mais ricos ao Estado e colocaram em xeque o sistema de formação de maioria parlamentar, levaram ao golpe de 2016, ação que depôs a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Em comparação aos anos de 2002 e 2013, Costa (2019) descreve que a desigualdade de renda no Brasil, medida pelo coeficiente de Gini²³, diminuiu de 0,59 para 0,53. Assim, mesmo tendo as desigualdades, relacionadas às questões raciais e de gênero, permanecido expressivas, houve uma importante redução das assimetrias de renda durante o período (2003 a 2011).

Deste modo, justificamos o argumento utilizado, até o presente momento, na procura de esclarecer que as desigualdades sociais se entrelaçam e, considerando a condição histórica do Brasil e as assimetrias históricas entre ricos e pobres, é importante constatar e reconhecer a “dívida social e política” acumulada em relação aos pobres.

O problema da desigualdade, no Brasil, vai muito além da distribuição de renda e este capítulo se baseia na compreensão da desigualdade como um fenômeno multifacetado, abstrato, genérico, de difícil conceituação teórica em suas múltiplas determinações. Buscamos compreender, em profundidade, como membros de um determinado segmento social da população vivenciam, cotidianamente, os atravessamentos das desigualdades. Sendo assim, este fenômeno afeta a vida de sujeitos reais, em contextos distintos que se expressam em formas de vida desiguais (e não somente no aspecto econômico), impondo barreiras que dificultam a ascensão, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida de grande parte da população. Como exemplificado por Therborn (2010, p. 146),

[...] diferentes oportunidades de vida das mulheres em comparação com os homens, dos negros filhos de trabalhadores em comparação com brancos filhos de banqueiros, passaram a ser vistas como desigualdades. Em uma

²³ O coeficiente de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade, a 1, quando a desigualdade é máxima.

sentença: desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas (THERBORN, 2010, p.146).

De acordo com Arroyo (2010), o foco está nos coletivos feitos desiguais expressos em indicadores sociais (JANNUZZI, 2001) que redefinem as desigualdades, pois reorientam o olhar sobre o quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, no campo, nas periferias, se fazem presentes, afirmativas e incômodas na dinâmica social e política (ARROYO, 2010). E não obstante, as desigualdades são explicadas em abstrato, sem rosto, sem cor, sem gênero ou classe. Nesta tese, buscamos dar nome e vida aos dados estatísticos que evidenciam as desigualdades. Portanto, a partir dos estudos qualitativos e quantitativos sobre as desigualdades de renda em Medeiros (2006) e Jannuzzi (2001), comparado com os relatórios da UNICEF (2019,2021) e outros estudos, sabemos que a desigualdade e o processo de exclusão no Brasil têm classe, raça, etnia, gênero e lugar. Isto posto, não é uma simples constatação, mas indicadores sociais potentes para se pensar e exigir reestruturação das políticas públicas voltadas para esta questão, possibilitando às pessoas a identificação das desigualdades, possibilitando que se apresentem e se afirmem como sujeitos políticos, cidadãos de direitos.

2.2 Um direito social.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I** - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II** - garantir o desenvolvimento nacional;
- III** - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV** - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

BRASIL, 1988

Nossa Carta Magna, em seu artigo 3º, estabelece como um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Desde a sua promulgação, em 1988, realizada numa concepção universalista

de direitos sociais (TELLES, 1999), a Carta Magna (BRASIL, 1988), como lei suprema de organização do Estado, tornou-se uma referência política importante na nossa história recente de democratização do país. Como referência fundadora de uma sociedade democrática, assegurava sepultar “*tempos sombrios*”²⁴ de um passado marcado por 20 anos de governos militares e seus excessos. Neste sentido, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca da redução da distância entre os mais ricos e os mais pobres, sobretudo na melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, mas com declínio significativo em 2017.

Neri (2018) analisa o impacto da crise sobre a pobreza e a distribuição de renda no Brasil no período entre 2015 a 2017. Segundo o autor, apenas no ano de 2015, a pobreza subiu 19,3% no Brasil, com cerca de 3,6 milhões de novos pobres. No período de 2014 até o final de 2017, o aumento da pobreza foi de 33%, passando de 8,38 % a 11,18% da população brasileira. Esses dados revelam que o número de pobres no país é maior, em comparação, ao da população chilena.

Figura. 01- Gráfico - Pobreza no Brasil – Proporção dos Pobres %.

Fonte: FGV/SOCIAL/CPS a partir de microdados da PNAD, PNADC trimestral e PNADC Anual/IBGE.

²⁴ Expressão utilizada por Arendt na obra "A Condição Humana" (1987).

Encontramos a discussão sobre a temática da desigualdade social em campos interdisciplinares como na Economia, na Sociologia e nas Ciências Políticas. Estudos relevantes e desafiadores como os propostos por Medeiros (2003; 2006); Costa (2015; 2017; 2019); Arretche (2015); Souza (2016); Comin (2015) e Neri (2018) trazem ao leitor uma análise histórica do desenvolvimento econômico e da desigualdade no Brasil em décadas distintas. Em particular, os estudos de Arretche (2015), que analisam trajetórias das desigualdades no Brasil nos últimos 50 anos (desde 1960 a 2010); a pesquisa de Souza (2016), que analisa a desigualdade a partir da concentração de renda entre os ricos no Brasil – 1926-2016; os estudos de Costa (2015; 2017), que analisam o período entre 2003 e 2013; e o trabalho de Neri (2018) que estuda o impacto da crise sobre a pobreza no período de 2014 a 2017. A partir desses estudos, entendemos que, no geral, o Brasil teve um tímido crescimento de mais riqueza, conhecimento e direitos existenciais, mas perda de posição para os estabelecidos já que seu poder de excluir *outsiders*²⁵ e pobres diminuíram. A partir de 2014, a crise econômica fez com que todos os grupos perdessem riqueza, ainda que em proporções distintas. Ao mesmo tempo, as investigações sobre corrupção desarticularam as associações seletivas dos milionários com políticos e o Estado.

Os estudos de Arretche (2015) e Souza (2016) revelam que, desde a redemocratização do país, na Constituição Federal de 1988, havia, até então, uma visão otimista, uma crença de que a democracia traria para o Brasil novas relações sociais e bases para um novo perfil distributivo do Estado, com maior sensibilidade às demandas das camadas mais pobres da população. No entanto, como ressalta Souza (2016, p. 332), o processo de redemocratização do país ocorrido a partir de 1985, no período pós ditadura militar, “[...] não trouxe nenhuma desconcentração imediata da renda no topo, e desde então, o amadurecimento da democracia e a consolidação do Estado de Bem-Estar à brasileira [...]” tampouco se traduziram em taxação dos ricos, redistribuição de renda e justiça social.

Segundo Arretche (2004), historicamente, a visão na política é a de que as elites estão poderosamente instaladas nos Estados e controlam recursos que lhes permite cobrar um alto

²⁵ Arretche (2018) utiliza a expressão *outsiders* para se referir a grupos que estiveram tradicionalmente excluídos das políticas sociais.

preço para que quaisquer mudanças no *status quo* sejam realizadas. De acordo com Bock (2016), a formação histórica do Brasil tem marcada, na sua memória, os 300 anos de escravidão, a presença de uma elite política e econômica que sempre privilegiou seus interesses em detrimento das necessidades da maioria da população de um país que é caracterizado por uma população que tem acesso desigual à riqueza, aos bens e serviços como educação e saúde. Ou seja, um país caracterizado pela "[...] a *exploração*, por meio da qual as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos" (THERBORN, 2010, p. 145).

Para Souza (2016), “[...] o Brasil se acostumou a ser desigual”, o que se confirma por meio de dados estatísticos e dos indicadores sociais²⁶ que, ano a ano, revelam um abismo econômico entre ricos e pobres e um total desequilíbrio no campo social traduzido em escassez de recursos, má distribuição de renda, elevados índices de pobreza e processos de exclusão, de desemprego, entre outros fatores que, há décadas, vem limitando o bem estar social da maior parte da população.

Como explica Therborn (2010, p. 146), “[...] a desigualdade material ou de recursos, significa que os atores humanos contam com recursos muito distintos”. O autor distingue a desigualdade material em dois aspectos díspares: a desigualdade de acesso à educação, à carreira e aos contatos sociais, ou seja ao “capital social”. Esse aspecto é geralmente referido como “desigualdade de oportunidades”. E a “desigualdade de recompensa”, comumente denominada “desigualdade de resultado”, que nega a dignidade humana, cerceando o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos sujeitos. No entanto, esta é a medida de desigualdade mais frequentemente utilizada — a distribuição da renda e, às vezes, também da riqueza, assim como revelam dissimuladamente, no campo ideológico ideias que naturalizam as desigualdades, as iniquidades sob o mito da meritocracia e da inculcação do esforço individual. Contudo, encontra-se essa contradição nos próprios índices econômicos comparado ao crescimento da população, pois os dados revelam que o Brasil é um país rico, afirmativa já

²⁶ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) – Os indicadores sociais analisam “a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais”.

feita por Barros, Henriques e Mendonça (2001): “[...] o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres”. De acordo com essa afirmação, questionamos: será que todos os brasileiros, a sociedade como um grupo social heterogêneo, distintos em classes, se beneficiam desse crescimento econômico? Apesar do crescimento econômico, no Brasil, quais os grupos ou classes sociais ganham com esse crescimento desigual?

Historicamente, no Brasil, a classe que mais se beneficia da desigualdade são os mais ricos, parte de famílias tradicionais conservadoras que dispõem de recursos políticos e econômicos que facilitam a sua organização em grupos capazes de exercer poder de veto ou barganhar em posições vantajosas. Assim, quanto maior for a crise econômica, maior a insegurança da população, o aumento da precariedade de serviços e do trabalho diante do contingente de pessoas desempregadas e dispostas a vender sua força de trabalho por quase nada. Assim, quanto maior o desemprego, mais os donos do poder barganhar condições e formas de exploração. Com isso, a redução prolongada da desigualdade via reformas graduais e duradouras tem grande dificuldade de sair do papel. Ao mesmo tempo, o próprio jogo democrático e o perigo de desorganização social tornam altamente improvável a adoção de medidas mais radicais e imediatas (SOUZA, 2016).

No artigo, “Por que se importar com a desigualdade”, Kerstenetzky (2002), ao elencar os países com níveis de desigualdade persistentemente elevados, ressalta ser este “[...] o caso da maioria dos países latino-americanos e, em particular, do Brasil, que não apenas ostenta, mas que possui a pior distribuição de renda do mundo como tem uma dispersão de renda próxima à que existe no mundo”. Em um panorama geral em relação aos outros países, a autora considera a razão entre a renda média dos 10% mais ricos e a dos 40% mais pobres, e a posição do Brasil apresenta-se como a pior do mundo. Além disso, enquanto o coeficiente de Gini brasileiro é de cerca de 0,60, o do mundo como um todo, incluídos os miseráveis da África subsaariana e os super-ricos da nova economia, é de cerca de 0,66 (THERBORN, 2001).

Diante desses dados, podemos afirmar que vivemos e convivemos, diariamente, com o abismo que separa regiões extremamente pobres de lugares que apresentam índices de países desenvolvidos. É nesse contexto que se desenvolveram as relações sociais que marcaram a constituição deste país como desigual, exposto aos desafios históricos de enfrentar uma herança de injustiças sociais. Há, também, a visão insistente da virtuosidade do mercado como único motor da promoção do desenvolvimento econômico no país e a redução de gastos na área social. Esta posição defende que para se melhorar as contas públicas e restaurar a competitividade da

economia, o Estado deve diminuir despesas por meio da redução dos gastos públicos, da instauração de uma política de contenção, de redução de salário, entre outros fatores. Uma política de austeridade²⁷ que se sustenta em argumentos controversos e até mesmo falaciosos e que amplia a desigualdade social

Esse discurso, muito recorrente na política brasileira, no período de 1960-1970, volta ao cenário político a partir de 2014, tomando força em 2016, ano que sinaliza o início de uma crise político-social e econômica no país. Assim, a política de redução do gasto social tem se mostrado um atraso no combate à desigualdade no país, pois alimenta a crença tanto no antagonismo entre gasto social e crescimento econômico, quanto no mercado como alternativa para que as ofertas públicas no campo social ainda se mantenham altas no país (COSTA, 2015; JACCOUD, 2014).

Para citar um exemplo da tentativa da política de diminuição da ação do Estado no campo social, em 2016, o governo Temer encaminhou ao Congresso Nacional, e foi aprovada, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 241/2016 que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF), no âmbito da União, para os próximos vinte anos. Nas áreas de saúde, educação e assistência social, o ajuste alcançará metade dos recursos federais, segundo estimativas de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). De acordo com Jaccoud (2014), citando apenas o caso da educação, a PEC representará, de acordo com tais estimativas, a redução da despesa obrigatória da União de 18% da receita líquida de impostos (atual regra constitucional) para 13% em dez anos e para 10% em vinte anos.

Para além dos aspectos fiscais, cabe refletir sobre o impacto dessa proposta nas políticas sociais. O caminho indicado pela PEC n. 241 (no Senado ganhou o nome de PEC n. 55) sinaliza a direção oposta à que vem trilhando o país desde 1988, quando, no início do processo de democratização, foi aprovado e sustentado pela Constituição o sistema de proteção social: a constituição e expansão do Sistema Único de Saúde, do Sistema Único de Assistência Social, além da introdução dos benefícios não contributivos, tais como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada; a universalização da Educação Básica e a expressiva

²⁷ Fórum 21 *et al.* Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo, set. 2016. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>. Acesso em 22/08/2020.

ampliação do ensino superior; e a expansão da previdência social para a população rural e para os trabalhadores do setor informal. Movimentos significativos para uma melhor ampliação da proteção social, com impacto em vários indicadores de desigualdade (JACCOUD, 2014).

2.3 A síntese dos indicadores sociais.

As pesquisas de Barros, Henriques e Mendonça (1995; 1999; 2001), que realizaram um estudo relevante sobre a evolução da desigualdade e da pobreza no Brasil, nos períodos entre 1960 a 1970 e entre 1977 e 1998, constituídos a partir da análise das pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNADs) realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram importantes para este estudo. Outro trabalho de importância significativa para a compreensão da temática da desigualdade social encontra-se nos estudos de Medeiros (2005), que caracteriza o que faz “dos ricos, ricos” e a tese de doutorado, já mencionada, de Souza (2016), que faz uma análise da desigualdade social na percepção dos ricos.

O que se pode articular e relacionar dos estudos de Medeiros (2005) e Souza (2016) é que desigualdade e pobreza, assim como desigualdade e riqueza, possuem uma estreita relação: estão diferenciadas à distribuição de recursos no país, estando os ricos concentrados no extremo superior da distribuição e os pobres na base. Já o estudo de Barros, Henriques e Mendonça (2000) discute a desigualdade e pobreza no Brasil e retrata uma estabilidade inaceitável, isto é, desde 1960 até 1990, a desigualdade aumentou. Assim, os índices apresentados neste estudo justificam a análise identificando e assimilando em quais proporções este fenômeno da desigualdade social afeta a realidade da nossa sociedade, a vida dos sujeitos e sua relação com o mundo.

Para o estudo do contexto geral, da dimensão objetiva da realidade, foram analisados relatórios do Instituto Oxfam-Brasil publicados entre 2015 e 2019, da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Social), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/2018; 2019; 2020), do Ministério da Fazenda (2016), da Organização das Nações Unidas (RDH-ONU, 2019 e UNICEF 2015 a 2021), do Instituto Datafolha.

As informações analisadas, nesses relatórios, representam um mapeamento das desigualdades e seus efeitos sobre a realidade social brasileira evidenciados por indicadores sociais como taxa de natalidade e mortalidade, de escolaridade, de desemprego, entre vários

outros indicadores. Esses dados revelam a atual situação político-social e econômica do país²⁸, que nos possibilitaram compreender e analisar os impactos das políticas públicas, econômica e social desenvolvidas no país em um determinado período e contexto histórico.

A conclusão da análise geral ~~des~~ desses dados foi a compreensão de que as desigualdades sociais brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser entendido tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva. A ação do Estado e a forma de gerenciar as políticas públicas são consequências nos elementos que compõem o processo de desenvolvimento de um país, tendo um impacto fundamental e crucial na vida de toda uma população, gerando assim instabilidade ou estabilidade (CASTRO, 2012). Portanto, a desigualdade social é uma construção histórica de seres humanos, é produto de políticas injustas que refletem a desigual distribuição de poder nas sociedades.

2.4 A contradição: desigualdade social como o maior problema da sociedade brasileira.

A pesquisa bibliográfica realizada para esta tese, possibilitou-nos observar que os estudos sobre o fenômeno da desigualdade social no Brasil estão representados pelo método comparativo na “distância” econômica entre dois pólos: “pólo rico e pólo pobre”. Ou seja, um comparativo entre os grupos com renda familiar mais alta, com alto padrão de consumo e as camadas que possuem baixos rendimentos. Na leitura de Souza (2009;2012), o “polo pobre” seria as classes com baixos rendimentos, denominada provocativamente como “ralé”²⁹, termo

²⁸ Importante ressaltar que a COVID-19 e o Isolamento Social alteraram profundamente as dinâmicas sociais, econômicas e científicas durante o ano de 2020. Por isso, os dados utilizados nesta pesquisa foram reavaliados de acordo com os institutos responsáveis que sofreram os impactos durante a pandemia.

²⁹ “Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos neste livro de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc.” (SOUZA, 2009, p. 21)

utilizado pelo autor para representar características supostamente impregnadas aos pobres pela classe média e pelos ricos.

Segundo Souza (2012, p. 25, destaque do autor), o “polo pobre” representa o pobre enquanto classe social desprovida de direitos básicos e essenciais e ocupam um lugar na sociedade. Segundo Yazbek (2012, p. 289), o lugar definido para eles (classe pobre) é o “lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e o seu comportamento social como qualidades negativas e indesejáveis que lhes são conferidas por sua condição social”. Corroborando Souza (2009, p.17), reconhece que a classe pobre só é percebida [...] no debate público como um conjunto de 'indivíduos' carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais. Nesta perspectiva, Souza (2009), reitera que os pobres são os esquecidos como cidadãos pelo Estado são vistos como carentes e inferiores em capacidades de atenção, de esforço, de aprendizagem e de valores, que acabam sendo responsabilizados por sua própria condição. São nomeados apenas quando o assunto se refere à “violência”, à “segurança pública”, ao “problema da escola pública”, à “carência da saúde pública”, ao “combate à fome”, à “miséria” entre outros.

Já, o “pólo rico”, são os bem nascidos, os que possuem capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, e que tornou-se fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto do Estado modernos (SOUZA, 2009).

Para Souza (2009), o capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, tornou as “classes médias” representante da apropriação diferencial do capital cultural, em uma das classes dominantes desse tipo de sociedade. A classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte pela herança de sangue, de capital econômico, ainda que alguma porção de capital cultural esteja sempre presente (SOUZA, 2009).

Considerando o capital econômico, o relatório da OXFAM-BRASIL (2017) assevera que, no mundo, oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, mais de 700 milhões de pessoas vivem com menos de US \$1,90 por dia. A situação no Brasil é ainda pior: apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%. A estimativa é de que um trabalhador(a) que recebe um salário mínimo levará cerca de 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês, como apresentado na Figura 05.

Figura 05 - Brasil – Níveis de renda domiciliar per capita médios, por decil (em R\$) – 2015

Fonte: OXFAM-Brasil, 2017.

Os dados apresentados no estudo mostram a redução de renda em diferentes grupos, o aumento das desigualdades e consequentemente da pobreza foi reflexo do aumento do desemprego e da crise política e econômica que assola o país desde 2016. Os mais impactados pelo aumento do desemprego e consequentemente a queda da renda foram os jovens entre 20 e 24 anos, os adultos não alfabetizados, os moradores das regiões periféricas de todo o país.

Assim, os dados da pesquisa da OXFAM-BRASIL (2017), indicam que houve um aumento da pobreza e da desigualdade até o segundo trimestre de 2018 e intensificou nos anos seguintes (2019 a 2021). Desde 2018, o número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, com rendimentos abaixo de R\$232,00 por mês, era de 23,3 milhões, cerca de 11,2% da população. A miséria subiu 33% no período entre 2015 e 2018, e triplicou nos anos seguintes (2019,2020,2021). E pesquisas comprovam que com o aumento da pobreza da maior parte da população por causa do desemprego acarretou consequentemente, o crescimento da desigualdade social em todo o país. A pesquisa intitulada “A escalada da desigualdade: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?” (NERI, 2019) apresenta o aumento da desigualdade social no país, dados que foram analisados e revisados a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e no índice de Gini - que é a medida mais popular de desigualdade, considerado como um medidor global de desigualdade. Esse relatório da

pesquisa (2019) apontou o maior aumento da desigualdade no segundo semestre deste ano, em comparação ao ano de 1989, período considerado como o topo, o pico máximo e histórico de desigualdade de renda dos brasileiros. Segundo o relatório, desde o final de 2014 até o 2º semestre de 2019, a renda dos 50% mais pobres da população caiu 17%, a dos mais ricos 3% e a do 1% mais rico cresceu 10%, aumentando seu poder de compra. “Nem mesmo em 1989, que constitui o nosso pico histórico de desigualdade brasileira, houve um movimento de concentração de renda por tantos períodos consecutivos” (NERI, 2019, p.20), aponta o documento.

Quanto mais perto de 1 for o índice de Gini, maior é a desigualdade. De acordo com o pesquisador da área de Economia Aplicada da FGV IBRE, Daniel Duque³⁰, a desigualdade de renda subiu quando se observa a renda individual do trabalhador e também a renda por domicílios. Pela leitura do gráfico fica claro o processo acelerado do crescimento do índice de desigualdade no Brasil como respostas às inadequadas políticas ofertadas na tentativa desastrosa de remediar a situação.

Figura 06- Gráfico renda do trabalho familiar

Fonte: FGV/Social

³⁰ Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/desigualdade-renda-brasil-bate-recorde-aponta-levantamento-fgv-ibre>. Acesso em 16/08/2020.

Dados da OXFAM Brasil informam que o país em 2018 tinha cerca de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, e que desde 2019 o número de pobres saltou de 9,5 milhões em agosto de 2020 para mais de 27 milhões em fevereiro de 2021. Sendo que a previsão para os anos futuros, pós crise, é de mais 6,3 milhões de novos pobres, o equivalente à população do Paraguai. Esses dados reforçam, como já mencionado neste relatório, a importância de se entender que a desigualdade na sociedade brasileira é uma construção histórica e social, caracterizada por uma herança estrutural, desde o período colonial, com poucos avanços sólidos e, historicamente, arrasta, por anos, graves problemas.

2.5 O particular: A desigualdades na cidade - o caso de São Paulo

A cidade de São Paulo, o maior centro urbano do Brasil, conta com aproximadamente 12 milhões de habitantes³¹. Ou seja, 6% da população brasileira em apenas um município³². São Paulo é um exemplo contundente de como a urbanização acelerada produz, em grande escala, desigualdades urbanas e espaciais dentro de um município. Os estudos de Torres (2000), Neri (2019) e Richmond (2020), e as pesquisas realizadas pelo Centro de Estudo da Metrópole (CEM) e pela Rede Nossa São Paulo³³ têm sinalizado as desigualdades existentes entre os 96 distritos da região metropolitana. Segundo Neri (2019), a cidade de São Paulo é um “espaço heterogêneo, fragmentado e hierarquizado” e a cidade expressa as condições de vida daqueles que a ocupam, condicionando várias dimensões da estrutura social (econômicas, políticas e ideológicas) que nela se reproduzem. Segundo Neri (2019, p. 16), “[...] essas dimensões estão relacionadas com as condições de vida específicas de cada grupo social, em cada local”. Assim, o conhecimento delas, por meio de variáveis e indicadores selecionados, permite uma aproximação, ao menos em parte, com a complexidade das relações institucionais e humanas.

³¹ IBGE/Cidades. 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em 15/08/2020.

³² Cálculo da Oxfam Brasil, com base nos dados da estimativa populacional do IBGE em janeiro de 2017, e no dado do IBGE/Cidades sobre o município de São Paulo. O Brasil tem 5.570 municípios, de acordo com o IBGE. Se a população fosse igualmente distribuída nestes municípios, teríamos uma média de 37 mil pessoas por município. São Paulo tem 324 vezes esta média.

³³ REDE NOSSA SÃO PAULO. 2016. “Mapa da Desigualdade”. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/arqs/mapa-da-desigualdade-apresentacao-2016.pdf>. Acesso em 09/09/2017.

Portanto, considerar as distinções do espaço urbano constitui uma das estratégias fundamentais para o entendimento desses aspectos sociais, de sua variabilidade e variação ao longo do tempo. Estes estudos sinalizaram como bairros nobres de São Paulo, regiões que oferecem melhor qualidade de vida segundo dados do levantamento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), um conjunto de indicadores que estuda questões como riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade, dentre outras. Também apresentaram cerca de 34 distritos desprovidos de serviços e equipamentos públicos, em situação de pobreza e de extrema pobreza, vulnerabilidade urbana entre outros elementos que categorizam os espaços como um processo de segregação dentro da maior capital do país, como apresentado no gráfico abaixo.

Figura. 07 - Gráfico - São Paulo. Relação entre renda e vulnerabilidade social em 96 distritos – 2010

Fonte: Fundação Seade 2010

O gráfico apresentado na Figura 7 representa a dicotomia entre os “pólo rico e o pólo pobre”. De um lado, os bairros considerados ricos e, do outro, os bairros considerados pobres. Moema, Itaim Bibi e Jardins, bairros elitizados, com os maiores IDH, em torno de 0,96. Do outro, Marsilac, Grajaú, Cidade Tiradentes e Capão Redondo - bairros populares, cujos IDH variam entre 0,68 e 0,76. A média de vida de uma pessoa que mora em Moema chega a ser de 81 anos. Já uma pessoa que vive no outro extremo, como a Cidade Tiradentes ou Marsilac, a média de vida é de 57 anos. A diferença de expectativa de vida é de 23 anos para menos em comparação a quem mora na zona nobre da cidade.

De acordo com o Mapa da Desigualdade, os bairros considerados pobres não possuem salas de cinema, teatros, centros culturais, museus, áreas de lazer ou cultura para a população. Em Marsilac, por exemplo, o distrito chega a ter taxas de homicídios significativas a cada 10 mil habitantes e a taxa mais alta de mortes entre jovens de 14 a 29 anos em 2014. Essas regiões, que constituem o pólo pobre da cidade, carecem de oferta variada de transporte público, sendo

o ônibus a única opção, com viagens que chegam a levar cerca de 3 horas no percurso do centro até o bairro (média de 50 a 60 km).

Considerados regiões periféricas, historicamente, tais espaços foram constituídos, predominantemente, em loteamentos irregulares ou ocupações ilegais em grandes áreas. A maioria das casas desses locais é “autoconstruída”. Essa solução de moradia tornou-se predominante em São Paulo, embora as favelas (uma outra solução de moradia tradicional para os pobres) também estejam presentes, como os cortiços.

A Figura 8 apresenta os bairros que aparecem várias vezes com os piores índices que medem pobreza e vulnerabilidade da população.

Figura.08 Mapa municipal piores distritos – indicadores da Rede Nossa São Paulo

Fonte: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2019/11/05/mapa-da-desigualdade-2019-e-lancado-em-sao-paulo/> acesso em 20/03/2021.

Segundo o mapa, é possível observar que níveis mais altos de privação estão presentes em distritos mais distantes, particularmente ao norte, leste e sul da Região Metropolitana, ao passo que os grupos mais ricos estão altamente concentrados na área central de São Paulo. Favelas também são claramente identificáveis nesse mapa (sendo representadas pelos pontos em cor marrom) espalhados nas áreas leste, sul e norte da região. Observando esse mapa, e considerando o tamanho da população, é possível argumentar que o padrão de segregação mais importante em São Paulo envolve a auto segregação das famílias ricas, historicamente

agrupadas no centro da Região Metropolitana, para ter melhor acesso aos escassos serviços de infraestrutura.

Neste contexto, considerando a desigualdade categórica (TILLY, 2006), temos os bairros bem equipados de infraestrutura e serviços ao contrário de outros bairros que sofrem pela falta dela, ou seja, tem desigualdade nos serviços de saúde, educação, segurança, saneamento, assistência social, tornando conjuntos inteiros de pessoas em desiguais. Ou seja, de um lado e de outro da fronteira, as pessoas não recebem o mesmo tratamento, gerando um ambiente propício para a segregação de grupos sociais que se concretizam em espaços reais e carentes, sinalizados pelos indicadores sociais como espaços precários a uma boa qualidade de vida.

É importante ressaltar que os efeitos desse desequilíbrio social, da desigualdade, são perversos e afetam todos na sociedade, tanto o pobre quanto o rico. Esse diagnóstico mostra que a vida de toda a população sofre e reflete, em vários aspectos mensuráveis, na qualidade de vida de todos os sujeitos, como podemos observar pelos índices de criminalidade e violência (social e simbólica), nos tipos e na remuneração do trabalho, no nível de estresse e nas doenças que afetam a população. Este desequilíbrio se perpetua em ciclos que persistem, ano a ano, de instabilidade social e o não acesso a direitos básicos essenciais, como educação e saúde de qualidade, direito à moradia, ao trabalho, à cultura, a ter boas condições de mobilidade e segurança.

2.6 Espaço urbano e os Sujeitos

O estudo de Torres *et al.* (2003) nos ajuda compreender esta formação espacial tão heterogênea na cidade de São Paulo e a sua dinâmica social. Um aspecto importante ressaltado em seu estudo é que “[...] a pobreza e os espaços em que os pobres residem são muito mais heterogêneos do que geralmente considera a literatura” (TORRES *et al.*, 2003, p.98). Fatores como gênero, raça, escolaridade, estrutura familiar, renda, condições de moradia, dentre outros, devem ser considerados ao se analisar esses espaços, e não apenas os aspectos espaciais.

Destacamos alguns fatores elencados por Torres *et al.* (2003):

- Escolaridade mais baixa significa uma capacidade reduzida de conseguir um novo emprego ou renda em caso de desemprego, assim como piores ocupações quando empregados;

- Famílias chefiadas por mulheres com baixa escolaridade indicam uma renda familiar mais baixa por causa da discriminação sofrida pelas mulheres no mercado de trabalho e também porque isso significa tipicamente uma única fonte de renda familiar;
- Um maior número de pessoas por domicílio significa a necessidade de mais pessoas partilharem recursos comuns, o que traz consequências para a nutrição, saúde e educação. Embora o papel do tamanho da família na configuração da pobreza seja há muito tempo controverso, pesquisas recentes indicam que esses dois elementos têm, de fato, uma relação complexa, mas real (MERRICK, 2002).
- Uma renda mais baixa também significa piores condições de nutrição e moradia, implicando uma probabilidade mais alta de doenças infecciosas e respiratórias. As doenças podem causar um impacto significativo na renda familiar em virtude da interrupção do trabalho – que é um grande problema para trabalhadores autônomos e não registrados – e também do custo do tratamento, apesar da presença do sistema público de saúde. (TORRES *et al.*, 2003, p.105)

Os dados da pesquisa de Torres (2003), confirmam e evidenciam a realidade de milhares de famílias brasileiras em situação de pobreza e de extrema pobreza, em que as políticas sociais muito pouco têm contribuído para amenizar as condições de vulnerabilidade destas famílias. E quando nos referimos a educação dos jovens das famílias populares, muitos contribuem para a renda familiar, assim, dividem o tempo entre trabalho e escola. Outro fator que nos chamou a atenção nos dados estatísticos refere-se a questão da violência na cidade e que aparece como principal aspecto negativo da cidade de São Paulo. A desigualdade e a injustiça social aparecem em índices elevados nas regiões Sul, Norte, Oeste e Centro da cidade. Como apresentado logo abaixo, na imagem.

Figura: 09 – Contexto geral dos aspectos negativos da cidade de São Paulo.

Fonte: Instituto Rede Nossa São Paulo (RNSP) em 20/08/2020

Neste sentido, até o presente momento, buscamos apresentar um cenário mais geral da capital apresentando elementos e fatores gerais sobre as várias dinâmicas sociais da Região

Metropolitana de São Paulo. A seguir abordaremos a questão da educação e da desigualdade social. Para tanto, é extremamente importante reconhecer que vivemos em um país desigual, que convivemos diariamente com o abismo que separa regiões extremamente pobres de lugares que apresentam índices e padrões de vida altíssimos, como exemplificado no município de São Paulo pelos indicadores sociais. E que existe, na cidade, uma divisão territorial entre bairros, zonas e distritos ricos e pobres.

Esta tese foca na área da educação de modo relacional e compreende sua importância como vital na vida de todas as pessoas, especificamente na vida de crianças e jovens mais expostos às desigualdades. A educação tem um papel crucial no desenvolvimento humano e intelectual dos sujeitos. Importante retomarmos alguns dos questionamentos já levantados neste relatório: como a educação acontece numa sociedade contraditória e desigual. Como a escola, numa sociedade desigual, é determinada socialmente? Como os sujeitos vivenciam o processo de escolarização numa sociedade desigual?

A resposta a estas questões será apresentada no capítulo V, pois entendemos que a educação, por ser um conceito amplo, tende a ser tema presente no debate social em que se constroem crenças, aspirações e mistificações que formulam sua relação e o seu processo na sociedade. Da mesma forma que o conceito de educação e de qualidade na educação possui acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo (SACRISTÁN, 1998).

No entanto, a luta pela educação como plena socialização do conhecimento pela escola, em uma sociedade desigual, depende do grau de consciência dos sujeitos envolvidos, pois a escola não tem poder de mudar a sociedade, mas pode alargar a forma de pensar das pessoas. A educação é um processo da ação humana, e como tal, depende da consciência, provocando a transformação do sujeito. Isso não é um processo espontâneo, depende da motivação da classe trabalhadora conscientemente organizada. Nesse sentido, desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista, que vise a superação e a emancipação dos sujeitos. Deste modo, a escola torna-se o espaço de luta de classes, refletindo no seu bojo as contradições presentes na sociedade, as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão. Posto isto, entendemos que as transformações na sociedade tendem a afetar a escola em um conjunto cada vez mais alargado de funções, obrigações e ajustes

burocráticos que tencionam ainda mais o trabalho docente, como apresentaremos no capítulo V.

2.7 Desigualdade e Educação

A desigualdade social gera pobreza, exclusão, categoriza sujeitos, desperdiça talentos, mina a sociedade, suas instituições e a coesão social (GREEN, 2009), afetando diretamente o desenvolvimento individual e coletivo. A pobreza e a exclusão sufocam sonhos, geram sofrimentos, retiram do sujeito expectativas e motivações, assim, não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação (DUBET, 2003). Isto posto, neste item buscamos apresentar a realidade brasileira em relação à população de crianças e jovens em situação de pobreza, exclusão escolar ou dificuldade de acesso à educação.

Com a crise causada pela pandemia do Covid 19, iniciada em março de 2020, a vida de quem já sofria com as consequências das desigualdades sociais, piorou. Dados apresentados em relatório da Unicef, publicado em abril de 2021, contabilizaram que 5.075.294 crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, estavam fora da escola ou sem atividades escolares ao final do ano letivo de 2020. Ou seja, 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil. Estes indicadores redefiniram as desigualdades, mostrando que os grupos feitos desiguais possuem classe, raça, etnia, gênero e lugar, o que nos leva afirmar que a exclusão escolar no Brasil tem classe social, cor e região.

O relatório apresentado pelo IBGE, em novembro de 2020, corrobora os dados do Unicef. Entre os jovens brancos na faixa de 18 a 24 anos de idade, 35,7% frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior em 2019. Já entre os jovens pretos ou pardos, esse percentual era de apenas 18,9%. Nesse mesmo ano, havia um total de 23,8 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos, sem ensino superior completo, que não frequentavam escola. Desse total, 57,6% dos homens pretos ou pardos e 53,2% das mulheres pretas ou pardas estavam nessa situação. “Precisava trabalhar” foi a resposta mais recorrente, com maior incidência para os homens (43,1%) do que para as mulheres (26,0%), para justificar o fato de terem parado de estudar, ou nunca terem estudado. Tomando como parâmetro a renda familiar, o percentual de

crianças e jovens que não estavam estudando em 2019 é muito maior nas famílias; menor (Figura 10).

Figura 10: Renda familiar per capita entre crianças e adolescentes fora da escola, Brasil, 2019 (%).

Fonte: IBGE, PNAD 2019; UNICEF (2021)

Outro dado que mostra a cor da desigualdade é a taxa de desocupação segundo os níveis de instrução (Figura 11).

Figura 11: Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução no Brasil.

Fonte: IBGE ³⁴— publicado em 12/11/2020

Dados da UNICEF (janeiro de 2021) apontam que, em 2019, foram reprovados 2,1 milhões de estudantes no país, que mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil desses estudantes é conhecido: concentram-se nas regiões mais pobres do país, no Norte e Nordeste, nas periferias dos grandes centros urbanos, são crianças e jovens negros, indígenas ou com deficiência.

Com a pandemia da COVID-19, foram os mesmos grupos de pessoas as mais afetadas, no país, pelo aumento da desigualdade e suas consequências. As políticas públicas destinadas à educação e ao combate à desigualdade não deram conta do enorme problema que permeia a vida de crianças e jovens de baixa renda. O perfil dos afrodescendentes (pretos e pardos) representa 62,1% da população entre 15 e 17 anos em 2019. Entre os estudantes da rede pública de ensino médio, essa proporção era de 63,9%. Já na rede particular, era de 35,7%.

Em relação ao ensino superior, a distribuição por cor ou raça dos estudantes das redes pública e privada é semelhante, registrando proporções de estudantes pretos e pardos de 49,9% e 47,0%, respectivamente, bem abaixo da proporção de pretos e pardos na população entre 18 e 24 anos (60,4%) em 2019.

Quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola, em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Esses dados representam a situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e jovens pobres, afrodescendentes e indígenas no Brasil. Revelam que o abandono das políticas públicas voltadas à população pobre é resultado de um processo social e histórico em nosso país, se agravando em algumas regiões do país, como demonstrado na figura 12.

³⁴<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>

Figura 12. População de 04 a 17 anos fora da escola, por regiões, 2019.

Fonte: IBGE, PNAD 2019, UNICEF (2020)

A luta pela educação e pelo direito universal à educação universal é algo recente no país, assim como o acesso de grande parte da população à escola só começou a se concretizar tardiamente. O tratamento dado à educação dos pobres no Brasil deixou um legado negativo para esta parcela população que pode ser verificado por meio de indicadores educacionais que apresentam altos índices de reprovação, abandono e distorção idade série entre outros como apresentado pelos relatórios e dados da Unicef (janeiro e abril de 2021).

A desigualdade na educação é um problema grave em relação à população brasileira porque cerceia o desenvolvimento humano das pessoas e a sua emancipação. Pedro Demo (2000) assevera que a educação pode ser a alavanca crucial para a formação da cidadania, desde que fundada no “saber pensar” com qualidade formal e política. Essa habilidade que a educação disponibiliza aos sujeitos parte da autonomia do processo de conhecimento como o saber aprender, aprender a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico matemático, histórico, geográfico e científico entre outros (IOSIF, 2009, p.34).

Nas palavras de Freire (1987, p. 124), “[...] a raiz mais profunda da *politicidade* da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se fundamenta na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. Assim como a qualidade política da educação se relaciona com o desenvolvimento de habilidades de questionamento, discernimento, criticidade, pesquisa, inovação, emancipação e intervenção

De acordo com Iosif (2009, p 34), a construção de uma cidadania popular depende de um povo que saiba ler, escrever, construir e desconstruir conhecimentos, entender, confrontar e analisar problemas e elaborar questões e propostas. Isto é, um povo educado para pensar criticamente. Deste modo, a educação torna-se uma ferramenta política essencial ao Estado

como órgão planejador e promotor do desenvolvimento. Mas, ao contrário de toda teoria da educação que visa à qualidade e à busca da cidadania, o Estado na política neoliberal utiliza-se da educação, da estrutura escolar, como uma fonte minimizadora para conter riscos e de tensões sociais. Para o Estado atender a essa concepção não é necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza (ALGEBAILLE, 2009).

Deste modo, a cultura veiculada à ideologia dominante utiliza-se da escola e da educação para servir aos interesses da classe social que detém o poder. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende dissimular e falsear o movimento do real, quando expõe modelos meritocráticos, de êxito ao sucesso baseado em modelos empresariais de “homens de sucesso” em uma “[...] sociedade de especialistas com empregos seguros” (MILLS, 1985, p.272).

Assim, é necessário repensar a educação, no Brasil, a partir da sua realidade socioeconômica e política e do projeto de sociedade que se quer construir e do que está em construção. Neste contexto, buscando uma síntese da caracterização do dilema educacional no Brasil, Florestan Fernandes (1985, p.414) asseverou que o dilema educacional brasileiro é uma herança de um país constituído por dominação patrimonialista, com resquícios de uma sociedade escravocrata, elitista e com concepções de uma educação como símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. Mesmo no período republicano, ainda perseverava o velho regime com ideologias conservadoras e elitistas. Assim como os demais países da América Latina, inseridos político-economicamente na ordem capitalista, o governo brasileiro optou por seguir modelos de educação influenciados por organismos internacionais que influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. Mesmo após a redemocratização do ensino brasileiro, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, elaborada por princípios republicanos, democráticos, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro e continuam até hoje.

Desde modo, o Brasil, desde sempre, refletiu os interesses da classe econômica por meio da educação. Assim, o modelo de inovações idealizado como nação foi uma cópia mal feita do modelo norte-americano com o surgimento de novas tecnologias, da necessidade de expandir economicamente, de construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais. E, incorporado à educação, estes modelos de modelos voltam-se às exigências

de organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e as organizações para o desenvolvimento da educação da Organização das Nações Unidas (UNESCO e UNICEF), que investem recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes (SACRISTÁN, 1998; BASTOS, 2015).

As reformas que se seguiram, depois da Magna Carta de 1988, deveriam objetivar uma efetiva participação social, com respeito às diversidades, valorização do profissional da educação e implementação de gestão democrática nas escolas. As ideias defendidas pela Constituição Federal de 1988 encontraram barreiras na sua aplicabilidade devido às divergências dos modelos neoliberais aplicados pelo Estado brasileiro na área de educação. Mesmo tendo a Constituição como modelo democrático, o pensamento político continuou sendo conservador e elitista. Muitos políticos conservadores de extrema direita continuaram infiltrados no país, eleitos pelo processo de (re)democratização. Assim, volta-se à ideia inicial proposta por Florestan Fernandes, de um país constituído por dominação patrimonialista, com resquícios de uma sociedade escravocrata, elitista e com concepções de uma educação como símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes.

Assim, as disparidades das desigualdades sociais são reproduzidas e refletidas dentro de um determinado contexto social e escolar presente no cotidiano. Neste contexto, exemplifica-se que vivemos numa sociedade alienada e alienante do seu papel ético-político-social, estigmatizando e desconsiderando pessoas, não reconhecendo seus direitos como ser humano. Alienados de sua própria imagem, crianças e jovens sentem-se socialmente desprotegidos e os professores despreparados para enfrentar tal realidade caótica, gerando, no grupo, o sentimento de exclusão, de sofrimento, de frustração, de tristeza, de desânimo, de baixa estima, entre outros.

Desta forma, a problemática levantada justifica-se pelo fato de ainda se fazer presente, em nossa sociedade, a exclusão contínua dos direitos básicos universais do ser humano, como o direito à educação para o desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual³⁵.

³⁵ Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986, artigo 1º. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>>, acesso em outubro de 2017.

Partimos do pressuposto de que a educação tem uma significação política de classe e que a formação dos professores³⁶ deve ser entendida como elemento essencial de enfrentamento aos desafios provocados pela aceleração das mudanças econômica, política e social, seus reflexos aos desajustes nas rotinas escolares que se desenvolvem de forma mecânica, destituídas de significado formativo, contaminando as atividades elementares do cotidiano escolar. Acreditamos na melhor organização do meio social, consciente e humanizado possa fazer da experiência dos sujeitos envolvidos neste mundo uma possibilidade de formação das melhores individualidades na medida em que se reconheça eticamente o outro em suas múltiplas determinações, pensamento, sentimentos e motivações.

Deste modo, entendemos que o trabalho educativo docente é um elemento essencial na transformação social, entrelaçado com o desenvolvimento humano, com a capacidade de formar, com outros sujeitos, pessoas críticas e reflexivas, passíveis de agir e transformar a realidade. Essas questões nos direcionaram ao estudo sobre a práxis como finalidade de uma educação emancipadora e como um direito humano fundamental.

³⁶ Entende-se aqui como autoformação e formação recíproca dos sujeitos que se concretiza nas relações sociais, ou, de acordo com Nóvoa (1997, p.31), “pensar na formação do professor significa promover condições para que o mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma”.

CAPÍTULO 3 - O ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA

Neste capítulo, apresentamos a categoria Dimensão Subjetiva da realidade social, em que os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos participantes desta pesquisa serão necessários para analisarmos a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Esta é uma categoria teórica cuja compreensão da realidade está pautada na perspectiva de que subjetividade-objetividade constituem uma unidade dialética e histórica (BOCK; SOARES, 2020). E problematizar a realidade concreta propõe reflexões sobre como os sujeitos constroem o conhecimento sobre a realidade, e como esta se constitui a partir das múltiplas relações. Todavia, reconhecemos a realidade como um fenômeno independente de nossa própria vontade onde surgem representações e ideologias como um tipo de conhecimento abstrato presente no senso comum (prático e utilitário) voltado para resultados imediatos e que são partilhados com outros sujeitos.

Desta forma, a proposta desta análise dialoga com o Materialismo Histórico Dialético e as teorias Histórico Cultural e Sócio Histórica para o entendimento do processo, do movimento das condições reais que superem os imperativos pragmáticos da vida cotidiana e do senso comum que nos impregnam com valores práticos, pré-determinados com expressões equivocadas da realidade.

3.1 A dimensão subjetiva da realidade

A proposta em tratar dialeticamente as relações sociais articulando indivíduo/sociedade, pensamento/ação, como expressões da vida cotidiana, se dá pela análise do contexto e das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos. A categoria teórica dimensão subjetiva da realidade apreende o movimento da realidade e o processo de transformação constante que consiste em entender as relações estabelecidas pelos sujeitos com o meio concreto. Isto é, nas suas “múltiplas determinações”, na perspectiva de que subjetividade-objetividade constituem uma unidade dialética e histórica (BOCK; SOARES, 2020), como explicam Gonçalves e Bock (2018, p. 147):

[...] uma categoria que dá visibilidade e inteligibilidade ao que se observa quando se toma a relação indivíduo-sociedade de maneira processual, contraditória, histórica. Aponta para elementos invisíveis na imediatez da observação, mas que constituem mediações na produção dos fenômenos

sociais. Elementos postos ali pelos sujeitos e que, ao serem tornados visíveis pelo pensamento, permitem uma análise mais completa e complexa da realidade. Objetividade e subjetividade estão imbricadas no que chamamos de realidade; constituem-se mutuamente em um movimento contraditório.

Para as autoras, é nesse movimento que são criadas as condições de apreensão do sujeito histórico, um requisito essencial para a visibilidade da dimensão subjetiva da realidade. Compreender como acontece a formação dos indivíduos na sociedade contemporânea, tendo como referência as circunstâncias e contextos sociais que os sujeitos vivem e interagem e considerando que todas ações humanas (conduta, intervenções, atitudes) são mediadas no cotidiano, adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações (SMOLKA, 2000).

Refletir sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos nos possibilita compreender que o mundo é resultado da atividade humana. Deste modo, com base na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Histórico Cultural e da Psicologia Sócio Histórica, procuramos compreender o processo de constituição do sujeito, seu desenvolvimento social e sua transformação no processo do movimento contínuo da realidade. No entanto, a realidade não se manifesta de imediato ao homem, ela é uma construção social, dinâmica, aliada ao contexto histórico e objetivo vivenciado pelos sujeitos. Assim, todos os fenômenos sociais são compostos por uma dimensão que é do sujeito, isto é, a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais (GONÇALVES; BOCK, 2009).

Sendo assim, caracterizar a visão dialética (indivíduo-sociedade) auxilia a compreender o homem enquanto ser social e histórico que interpreta, vivencia e constrói sua história e apreende o conhecimento sobre a realidade. Bem como compreender a realidade na sua totalidade como elemento constituinte fundamentado em dois aspectos - fenômeno e essência, sendo manifestada no contexto social em que os sujeitos interagem entre si. De acordo com Bock *et al.* (2020), a categoria dimensão subjetiva da realidade começou a ser definida por Furtado em 2002, em sua tese de doutorado, assim, o autor assevera que:

[...] a realidade é a expressão do campo de valores que a interpelam (suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos do subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isto nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, o que inclui uma dinâmica e, assim como recebe prontos a base material (dada pela sua inserção de classe) e os valores (o plano de

socialização), também é agente ativo da transformação social, independentemente de ter ou não consciência do fato (FURTADO, 2002, p.96)

Corroborando Furtado (2002), Gonçalves e Bock (2009) concluem que a dimensão subjetiva da realidade são construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos sociais. Deste modo, são construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos. Para as autoras, a categoria dimensão subjetiva da realidade supõe que a subjetividade não é interna ao indivíduo e aos elementos individuais, mas são produtos subjetivos dos processos que constituem os fenômenos sociais.

A Dimensão Subjetiva da Realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 143).

Essa dimensão é caracterizada por elementos de significação (valores, sentimentos, ideias, significados) que encontram-se ancorados na subjetividade e objetivados na realidade social e nas relações vividas entre os homens" (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 49)

Assim, a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais apresenta outra concepção: os fenômenos são constituídos pelas condições materiais da sociedade e por aspectos de natureza subjetiva que os compõem (BOCK *et al.*, 2020). No entanto, como captar a dimensão subjetiva dos fenômenos?

Os fenômenos são constituídos pelas condições materiais da sociedade, eles povoam o ambiente do cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos assumindo uma pseudoconcreticidade³⁷ (KOSIK, 2002), a história produzida, na vida cotidiana, por indivíduos particulares que se relacionam entre si em dimensões que extrapolam o próprio cotidiano como assevera Vázquez (1977, p. 09) ao explicar que,

³⁷ Kosik (2002, p.15) define o mundo da pseudoconcreticidade como: “[...] o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da prática dos homens”.

[...] O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc. Nunca se enfrenta um fato puro: ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo - com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.

Desta maneira, o modo de viver da cotidianidade, no convívio social em várias esferas da vida do homem comum, desenvolve-se de forma espontânea, o que implica numa consciência baseada na prática em resolver necessidades imediatas por meio da reprodução, da repetição, subordinadas a ideias não refletidas. Deste modo, Vázquez (1977) e Heller (2008) compartilham do mesmo ponto de vista, que o pensamento característico presente na espontaneidade, na probabilidade, no pragmatismo, na ultrageneralização e nos preconceitos são categorias presentes no comportamento, nas ações, nos hábitos e nos conhecimentos compartilhados na vida cotidiana. Como exemplifica Vázquez (1977, p. 212-213):

[...] Pragmatismo identifica o verdadeiro como útil. Essa tese da utilidade poderia confundir algumas pessoas e levar em conta que o marxismo não vê no conhecimento um fim em si, mas sim uma atividade do homem vinculada a suas necessidades práticas às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente. A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que concerne ao modo de conceber a verdade determina, por sua vez, seus diferentes critérios de verdade.

Rossler (2004, p. 107), que analisou o desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana, explica que quando a estrutura da vida cotidiana cerceia o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos, o que caracteriza a realização das atividades é a base da espontaneidade e da probabilidade como “*lei do menor esforço*”, no intuito de efetivar uma ação de forma rápida e segura, pautada num sentimento da *confiança*. Contudo, ambos os autores citados anteriormente, reforçam a tese de que a *atividade cotidiana não é práxis* (HELLER, 2008, p. 49), pois o homem comum e corrente, enredado no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, “não ascende a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites de sua atividade prática sem percebê-la” (VÁZQUEZ, 1977, p.15)

Deste modo, o recorte, neste estudo, será a partir da análise dos sujeitos e das circunstâncias as quais estão inseridos. Ou seja, considerando que os sujeitos estão imersos em uma determinada forma de organização da vida que se objetiva nas práticas sociais, nos modos de ser, nos valores, enfim, nos signos que caracterizam a cultura capitalista ocidental

(ZANELLA, 2004), bem como considerando o pensamento do cotidiano que expressa o senso comum como conhecimento imediato e sensível presente na realidade da vida cotidiana.

Contudo, na busca de superar sua *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2002), como uma visão de mundo que define e se desenvolve na vida cotidiana, procuraremos sair das aparências pragmáticas em busca do que é essencial, considerando que é na vida cotidiana que a totalidade dos aspectos econômicos, sociais e políticos caracterizam e se objetivam na sociedade, ou seja, são (re)produzidos, transformados e apropriados. Neste sentido, concluímos que "[...] para compreendermos o sujeito, precisamos apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra, objetivada na forma de significações" (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 51).

3.2 Significações: Possibilidades para a explicação do real

Destacamos as significações pela dialética, que nos remete à apreensão da relação sentido e significado constituída pelo sujeito frente à realidade objetiva. As categorias sentido e significado indicam, segundo Aguiar *et al.* (2009, p.60) “[...] cumprir o papel de dar visibilidade a esta determinada e importante zona do real, [...] condensando aspectos dessa realidade e, destaca-os e revelando-os”.

De acordo com Aguiar e Bock (2016), a realidade a que nos referimos são as objetivações de pensamento e sentimentos ou, como assevera Vigotski (2001), do “pensamento emocionado”. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 304), “[...] os significados constituem o ponto de partida”, por compreenderem que são históricos e socialmente determinados. Assim, os significados expressos pelos sujeitos na sua fala, reproduzidos em *palavras*, não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala. De acordo com Vigotski (2001, p.398), a “[...] palavra desprovida de significado não é palavra, é um vazio”. Para Aguiar e Bock (2016, p.52), “[...] os significados são produções históricas e sociais, isto é, produções históricas e culturais que permitem a comunicação e a socialização de nossa experiência”.

Aguiar e Ozella (2016) referem-se às significações, isto é, à produção de significado e sentido pelo sujeito, como uma produção social, partindo do pressuposto de que há, também, como constituinte a unidade contraditória do simbólico, da abstração, do emocional e na luta dos opostos. De acordo com Aguiar e Ozella (2013; 2015), o sentido coloca-se como um plano que se aproxima mais da subjetividade, como a expressão do sujeito nos aspectos cognitivos,

afetivos e biológicos. Deste modo, a subjetividade é entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. Ou seja, emana dos motivos, das necessidades, dos interesses que orientam a dimensão da realidade subjetiva à realidade objetiva. Portanto, o pensamento se expressa na fala do sujeito, a análise da fala é essencial para que seja possível partir das significações, compreendida como a articulação entre sentido pessoal e significado social. Neste sentido, a comunicação mediada pela linguagem interage com o cotidiano e é construída socialmente e está ancorada nos problemas concretos da sociedade, conforme os contextos que são vivenciados, percebidos e construídos pelos sujeitos sociais.

Para Saviani (2015), a mediação se dá pelo “movimento, que segue da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, ‘as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento’”.

Saviani (2015) afirma que a mediação é uma categoria central na dialética, assim, exemplifica que a construção do pensamento ocorre partindo do empírico, passa-se pelo abstrato e chega ao concreto. Ou seja: “a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2015, p.79). Para ele, a categoria mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, produz sua vida transformando a natureza em bens necessários à sua sobrevivência. Em concordância, Braga (2018, p.15) expõe que “Vigotski enfatizou o estudo da consciência influenciado por Marx e Engels”, assim, conclui em seus estudos que as “[...] origens das formas superiores de comportamento deveriam ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas”. Isto é, o funcionamento psicológico que se dá por mediações e fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura e concomitantemente a produzem num processo histórico. Deste modo, para Vigotski, a cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, instituições e práticas sociais. Daí o termo “desenvolvimento cultural” usado por ele para descrever o desenvolvimento psicológico que se dá por meio da mediação. A mediação pela cultura é o que define o funcionamento psicológico humano (BRAGA, 2010), constituindo -se como a marca da consciência humana como definição dos processos mentais especificamente humanos e da ligação entre os processos sociais e históricos. Por sua vez, a mediação estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Marx e Engels (2007) esclarecem que a consciência é determinada pela existência, pelo processo de vida real, pois são os homens

que produzem sua consciência nas suas relações sociais e materiais, transformando a si mesmo, a sua consciência, o seu pensamento, as suas ideias, a partir da realidade.

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p.37)

De acordo com Marx (1978), “toda ciência é histórica”, pois como processo é produto da atividade humana e da sua interação. Neste sentido, entendemos que os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Deste modo, os significados são o ponto de partida para a análise da produção social dos conteúdos instituídos, que são apropriados e compartilhados pelos sujeitos, configurados a partir de sua subjetividade (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Portanto, são nas condições reais de existência que os sujeitos se humanizam na experiência constituída nas (inter)relações sociais e históricas. Assim, “[...] o homem é um produto da educação” (SAVIANI, 2016). Neste sentido, os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade são acumulados e transmitidos de uma geração à outra. É pela mediação dos adultos que crianças e jovens, como sujeitos no processo ensino-aprendizagem, adquirem o conhecimento produzido por outros seres humanos por meio da atividade humana sistematizada e organizada. Deste modo, a produção de existência do sujeito implica no desenvolvimento das suas capacidades de aprender, internalizar e transformar, ou seja, adquirir conhecimentos e conteúdos validados pela experiência de outros seres humanos, visando à melhoria da sua qualidade de vida. Eis, a origem da educação, que coincide com a formação, a instrução e o desenvolvimento dos sujeitos (SAVIANI, 2016).

Desta forma, no âmbito da educação, como atividade mediadora é compreendida como fundamental para superar as formas ancestrais de condições de vida buscando seu aprimoramento. Assim, por compreender que a educação tem como finalidade o desenvolvimento humano, tem –se na atividade docente como uma atividade prática principal neste processo. Pois o conhecimento, a experiência parte de uma pessoa adulta que direciona os processos constitutivo dos elementos da cultura como conjunto de produção humana material e imaterial para que se objetive nos sujeitos (relação professor e alunos). Considerando que o professor (como um adulto qualificado- formado) possa a vir ter mais conhecimento, ultrapassa os significados produzidos socialmente, contextualizando o ensino por meio dos nexos que se

constituem no desenvolvimento e na aprendizagem. De que forma? Pelo uso das formas da linguagem, da comunicação que impactam no desenvolvimento dos sujeitos (alunos). Isto resulta em consequências práticas para o ensino, deste modo, a atividade humana têm conexões fundamentais na construção do pensamento e desenvolvimento da consciência na atividade pedagógica. Revelando uma forma singular de vivências, de convivências e desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, as objetivações dependem das condições elaboradas, desenvolvidas e concebidas em sociedade pela educação.

Para se tornar atual a sua época, a educação se configura num contexto da contemporaneidade, tendo em sua particularidade a instituição escolar como local definido e apropriado pela sociedade como lugar de ensino, a educação é regida pela política do Estado que evidenciam a realidade de sua forma de organização enquanto sociedade. Segundo leituras da realidade educacional apresentada no capítulo II desta tese, entende-se que há tempos tornam-se mais complexas. E a proposta em analisar a dimensão subjetiva da realidade nos concedeu uma melhor interpretação das informações e dados para análise desta pesquisa. Baseado na leitura da teoria sobre a subjetividade em González Rey (2005;2017), em que o autor elabora uma nova perspectiva epistemológica e metodológica da produção de conhecimento da subjetividade, sendo possível focar nos sujeitos, na construção do conhecimento de forma interativa entre pesquisadora e sujeitos, além de uma perspectiva construtivo interpretativa do saber, guiada pelas categorias de configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sentido subjetivo (Rey, 2005), como veremos a seguir no capítulo do método e da análise.

CAPÍTULO 04 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência”
O capital (MARX, 1968)*

Como já dito por Marx, “todo começo é difícil”. A pesquisa é um processo que exige da pesquisadora escolhas que culminaram em um recorte específico do problema a ser investigado, sendo o tempo destinado à investigação um fator preponderante nesse processo. González Rey e Martínez (2017) afirmam que a construção do problema de pesquisa não é, necessariamente, um processo que acontece a priori, mas que, ao longo do estudo, o objeto vai se reordenando de acordo com uma lógica cada vez mais elaborada.

A pesquisa é essencial para o desenvolvimento do problema que se investiga, pois suas construções e desafios são esclarecedores para o problema, que no curso da pesquisa se torna modelo teórico que o orienta. O problema vai se esclarecendo, aprofundando e desdobrando no curso da pesquisa - quando novas ideias surgem no pesquisador como resultado desse processo - e vai gerando novos desafios que se integram no modelo teórico dentro do qual o problema avança, como parte do processo de construção da informação (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 93).

Este estudo foi orientado pelo método materialista histórico e dialético desde o processo inicial, com a formulação do objeto, a construção do roteiro da pesquisa, a escolha dos participantes, do processo e dos instrumentos de construção das informações, à análise dos dados e contextualização dos resultados, possibilitando a produção de um conhecimento que assume um caráter construtivo-interpretativo, aproximando-se do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Em uma perspectiva dialética, a apreensão da realidade pelo sujeito e a produção de sentidos só é possível a partir da ordem real do objeto analisado. Isto é, o movimento de investigação se inicia na captação de informações no âmbito do empírico e, em um movimento de reflexão (analítico) pode-se apreender as múltiplas determinações que constituem o objeto estudado. O caminho é do empírico ao concreto (empírico pensado) quando, então, delimitamos o objeto, inserido em uma totalidade social e histórica, que nos permite uma compreensão de sua complexidade. Quando esse processo se refere a indivíduos, estes são inseridos em uma realidade em que mantêm uma relação dialética com o social e com a história, sendo, no entanto, ao mesmo tempo, únicos e singulares. De acordo com Heller (2008), os indivíduos são portadores da objetividade social, cabendo-lhes, exclusivamente, a construção e a transmissão de cada estrutura social. Ao objetivarem seu modo de existir e interagir no e com o mundo,

revelarão, em sua singularidade, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção (AGUIAR; OZELLA, 2006). A relação dialética que os indivíduos mantêm com o mundo nos permite tomá-los como singularidades de um particular delimitado e de uma universalidade que os inclui, alcançando as múltiplas determinações que os constituem.

A determinação é um “[...] momento essencial constitutivo do objeto” (DUSSEL, 1985, apud NETTO, 2011, p.45). O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. Nesta perspectiva, as “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade. Na imediatez do real, elas se mostram como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, particularidade e singularidade³⁸ (NETTO, 2011).

Isto está posto, nesta pesquisa na problemática da desigualdade social e seus impactos/reproduções no processo de escolarização dos sujeitos, pois pretende-se compreender, de modo mais amplo, o que pensam e sentem os sujeitos que, a partir da condição de pobreza, estiveram na escola e tornaram-se professores, mantendo-se nela. Que significações são constituídas sobre este processo e estas experiências, sobre suas funções e tarefas, suas atividades e conteúdos ensinados, as relações com os estudantes, seus lugares de alunos e professores, as dificuldades enfrentadas e a compreensão que elaboraram.

4.1 A produção do conhecimento

Na leitura que José Paulo Netto (2011) faz sobre o método em Marx, ele afirma que este separa, distintamente, o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, na distinção da “aparência e essência”, que aparecem como dados na análise. Um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações, que remetem a determinações mais simples. Este caminho define-se como *método*. Contudo, o método relaciona-se à teoria, fazendo com que a pesquisadora se volte, várias vezes, ao objeto analisado, retornando ao método e à teoria. Nesse movimento cíclico, o pensamento

³⁸ A análise mais explicativa dessas categorias encontra-se em Lukács (1970, cap.III e 1979, p.77-171)

vai se constituindo como processo próprio do objeto da pesquisa, necessário ao desenvolvimento comprometido e responsável da análise.

Para Netto (2009), a concepção de Marx sobre a teoria, é que ela “não é uma modalidade peculiar de conhecimento, mas é o conhecimento, entre outras modalidades como a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso”. A teoria se distingue de todas essas modalidades e tem suas especificidades: ela é “[...] o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva...” (NETTO, 2009, p.675), independentemente dos desejos, das aspirações e das representações da pesquisadora.

José Paulo Netto (2011, p. 21) sintetiza que a teoria, para Marx, é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”. Ou seja, é o movimento real do objeto transposto para o cérebro da pesquisadora – é o real reproduzido e pensado no plano ideal (do pensamento). Desta forma, entendemos que o papel da pesquisadora é essencial e necessita ser ativo, comprometido com o objeto, imprescindível para compreender, discernir e apreender a realidade para além da sua aparência em busca de sua essência, uma vez que a realidade não se apresenta de imediato aos homens em sua totalidade.

Orientadas por esta teoria, esta pesquisa baseia-se no estudo da realidade que é histórica, é movimento, é processo constituinte do humano, tendo como eixo fundante a dialética que sustenta a produção do conhecimento dela resultante. Em outras palavras, procuramos, ao longo da pesquisa, trabalhar com o conceito de realidade enquanto “síntese das múltiplas determinações”, fazendo o esforço de captura do movimento (dialético) do real, no processo de transformação constante do objeto pesquisado.

4.2 Procedimentos metodológicos

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi o estudo da dimensão subjetiva da desigualdade social e a sua expressão no processo de escolarização e o trabalho docente de professores-estudantes de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), oriundos da camada pobre da população. Analisamos as significações dos professores sobre a educação em uma sociedade estruturalmente desigual e, que reproduz, no cotidiano dos sujeitos, diversas formas de violência estrutural (desigualdade de classe, de cor, de gênero, educacional entre outras), o ponto de partida da investigação foi a problemática da escola atual e a significação política de classe vivenciada no contexto escolar e presente na produção da desigualdade social manifesta em desigualdades escolares, analisando este processo por meio de significações constituídas

por docentes sobre ao processo de escolarização que, tendo origem social na camada pobre, estudaram e se tornaram professores em escolas privadas e públicas.

4.2.1 Os sujeitos da pesquisa

A busca pelos sujeitos foi tarefa que envolveu três momentos, a saber:

- a) Delimitação do perfil dos participantes;
- b) Busca por participantes de acordo com o perfil definido;
- c) Contato com os possíveis participantes, explicação sobre a pesquisa, a temática abordada e, dependendo do retorno obtido, encaminhamento do termo de consentimento livre e esclarecido.

Importante ressaltar que trabalhamos, na escolha dos participantes, com a hipótese de que professores que apresentassem uma trajetória escolar a partir de uma condição social de pobreza teriam uma leitura sobre o processo educacional em uma sociedade desigual que destacaria esse aspecto, permitindo-nos uma reflexão sobre elementos de natureza subjetiva (significações) que compõem o fenômeno da desigualdade social na sociedade brasileira.

Nesse sentido, para a escolha desses sujeitos, em um primeiro momento, buscamos a pesquisa a respeito da desigualdade social na cidade de São Paulo, realizada pela Rede Nossa São Paulo em 2019, em que foram avaliados indicadores sociais para os 44 distritos (bairros) da cidade. Os resultados dessa pesquisa nos indicaram os bairros pobres e ricos da cidade de São Paulo, onde buscamos localizar escolas em que pudéssemos encontrar professores que atenderiam aos seguintes critérios:

- a) Ter estudado em escola pública na educação básica;
- b) Ser oriundo de famílias populares – filho(a) de trabalhador;
- c) Residir em São Paulo em regiões consideradas zonas periféricas;
- d) Ter graduação em alguma área de conhecimento ligada à licenciatura;
- e) Ter estudado em uma universidade pública;
- f) Estar cursando pós-graduação;
- g) Ter a docência como profissão;

- h) Ter experiências - em sala de aula com alunos da rede privada e/ou pública. Ou seja, sujeitos com condições diferenciadas: professor em uma escola privada de elite e professor em uma escola pública da camada pobre.

Esse perfil, composto por muitos e vários aspectos, foi motivado pelo fato de buscarmos docentes que pudessem sintetizar, em suas vivências como estudantes e em suas práticas como professores, a maior quantidade de aspectos que nos pareciam estar envolvidos no fenômeno que delimitamos para estudar. Docentes com uma trajetória de escolarização que incluísse a pós-graduação, tendo esse percurso sido feito em escolas públicas e universidades públicas com excelente avaliação; que tivessem experimentado o exercício profissional da docência, portanto, cursado alguma licenciatura; que morassem em regiões periféricas da cidade de São Paulo e fossem filhos da camada popular/trabalhadores. Em síntese, docentes oriundos da camada pobre da população.

Na busca pelos participantes, em um primeiro momento, nos apresentamos como pesquisadora e professora, explicamos sobre a temática que orientaria a conversação e deixávamos a pessoa à vontade para querer ou não participar da pesquisa. Muitos sujeitos se apresentaram. No entanto, alguns não correspondiam aos critérios estabelecidos, outros não correspondiam ao envolvimento que buscamos exercitar no processo conversacional ou não tinham disponibilidade para realização dos encontros em tempos de isolamento social. Ao final do processo de procura pelos sujeitos (participantes) da pesquisa, depois de já ter sido estabelecido um número grande de contatos, dois professores foram escolhidos - João, professor na rede privada de ensino, em escolas situadas em bairros com baixo índice de exclusão social; e José, professor na rede pública de ensino, em escolas situadas em bairros com alto índice de exclusão, ambos com origem na classe trabalhadora, pertencentes a segmentos pobres da sociedade paulista, cujo perfil está sintetizado no Quadro 01 e cujos nomes são fictícios para impedir identificações.

Quadro 01 – Síntese do perfil dos sujeitos escolhidos

Sujeitos Dados	João	José
Idade	42	40

Docência	Tempo	20 anos	16 anos
	Instituição	Escolas privada e pública	Escola pública
Escolarização	Ensino Médio	Escola pública – ensino técnico	Escola pública
	Pré-vestibular	Não	Sim
	Graduação	História	Física, Matemática e Ciências
	Pós-graduação	Doutorando	Doutorando
	Instituição da graduação e pós-graduação	Pública	Pública
Pai	Profissão	Vendedor	Serviços gerais
	Escolaridade	Ensino médio	Anos iniciais do ensino fundamental
Mãe	Profissão	Professora	Diarista
	Escolaridade	Ensino superior	Anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelos sujeitos no questionário.

O quadro apresentado logo acima tem como finalidade retratar a singularidade dos sujeitos dentro de contextos diferentes e realidades distintas. Afirmamos que a análise parte da singularidade dos sujeitos, dos sentidos e significados constituídos pelos sujeitos participantes desta pesquisa que serão recursos para analisarmos a dimensão subjetiva da desigualdade social. Partindo da particularidade de suas vidas, assim, são situações que são incomparáveis. E de modo algum, teríamos esta pretensão. O que nos propomos a apresentar nesta pesquisa é o modo como esses sujeitos significam a vivência da desigualdade social, que produz posições subjetivas e modos de atuação no mundo, que não são consequências da desigualdade, mas sim um aspecto desse fenômeno: a dimensão subjetiva.

4.2.2 A produção das informações

Utilizamos duas estratégias como fonte de informação: a aplicação de um questionário, e a realização de entrevista. O questionário (Apêndice A) serviu como base para a obtenção de informações básicas sobre o sujeito. Ele foi enviado aos participantes via e-mail para uma breve apreciação, depois respondido e encaminhado para a pesquisadora para análise. A atividade

proposta foi observar como os participantes da pesquisa distinguiam a linguagem escrita e a oral. Pois como a fala é distinta da escrita, logo, não escrevemos conforme falamos. Deste modo, encontramos nas respectivas respostas elaboradas dissertações, uma preocupação com a elaboração das informações, com o vocabulário, com a escrita, em síntese, uma riqueza de conteúdo. E assim, seguimos para a conversação. Entrei em contato com os participantes para dar continuidade a nossa conversa com mais profundidade, via chamada de vídeo (online). A conversação foi respaldada com outros códigos linguísticos, como: entonação de voz, gestos, interação com a pesquisadora, reações diversas, especialmente com a face.

Considerando a proposta de Zago (2003), o caráter de uma entrevista compreensiva, flexível por não possuir uma estrutura rígida com perguntas que seguissem regras padronizadas, mas pensada como uma forma de produzir um diálogo entre a pesquisadora e os participantes. Vamos, a partir deste trecho, adotar o conceito de González Rey (2017) de conversação para fazermos referência a essa estratégia de busca de informações, pois acreditamos que este responde, com precisão, aos nossos interesses teórico-metodológicos de escapar da “epistemologia da resposta”, como ele próprio critica.

González Rey e Martínez (2017) explicam que é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo durante a conversação. Nesse sentido, a conversação é um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, gerando uma corresponsabilidade entre eles por se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua, na conversação, de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas sobre um tema tratado.

Nessa estratégia conversacional, tanto os sujeitos pesquisados quanto a pesquisadora integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso da conversação, que vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define numa infinita quantidade de formas diferentes - argumentações, emoções fortes e expressões extra verbais, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador.

Nesta pesquisa, a conversação foi realizada com cada um dos participantes em separado, com base em um roteiro construído para orientá-la, com perguntas que provocassem, nos sujeitos participantes, empatia e uma disposição para o relato sobre seu percurso de escolarização até à docência e as experiências vividas no exercício dessa profissão.

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, algumas questões nortearam a conversação:

- a) Como o professor-participante vivenciou/vivencia a condição de classe como aluno/docente?
- b) Como a condição de classe é objetivada e subjetivada pelo professor-participante?
- c) O que o professor-participante entende por desigualdade social?
- d) Como o professor-participante percebe a (re) produção da desigualdade social na escola?

Com base nessas questões, foi elaborado o roteiro da conversação, constituído por três 03 blocos de perguntas abertas e orientadas a facilitar a expressão ampla dos participantes. Os blocos de perguntas giravam em torno de temas que se complementavam, produzindo informações sobre a vida pessoal e profissional do docente. Os três temas que constituíram os blocos de pergunta foram:

- a) Vida e processo de escolarização;
- b) O caminho para a docência, ou seja, o tornar-se professor;
- c) O cotidiano e as práticas escolares como professor.

Devido à situação de isolamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19, que teve início em março/2020, foi necessário abortar a ideia de as conversações serem realizadas nas escolas em que os professores trabalhavam, sendo realizadas por meio de plataformas virtuais de reuniões.

Os primeiros contatos com os participantes, que aconteceram entre setembro e outubro de 2020, foram realizados por meio do aplicativo Whatsapp. Depois desses contatos iniciais, foram marcados encontros com cada participante, desta vez por chamada de vídeo, utilizando a plataforma do Google Meet, que ocorreram no período entre outubro e novembro/2020. Esses encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Foi enviado aos participantes, via e-mail, um Termo de Participação Livre e Consentido (Apêndice B), cumprindo os protocolos do conselho de ética a respeito do uso da informação e da imagem dos sujeitos, uma vez que o processo de conversação foi realizado por meio de videoconferência.

4.2.3 Os procedimentos de análise

A análise dos dados é compreendida, neste estudo, como um processo de caráter construtivo interpretativo (GONZALEZ REY; MARTINEZ 2017), isto é, como interpretação da pesquisadora. Essa postura exige que se tenha responsabilidade intelectual do que está sendo produzido, empenho e estudo da base teórica e o recorrer a ela sempre que necessário. Assim, o processo de construção da informação foi regido por um modelo que representa a síntese teórica, expressão utilizada por González Rey e Martinez (2017) para expressar a ideia de que a análise e a interpretação da fala do sujeito estão sempre envolvidas por representação teórica, valores e intuições da pesquisadora, mas também estão abertas ao momento empírico do trabalho, assim como às novas ideias que aparecem nesse momento, podendo algumas serem totalmente inéditas.

A estratégia utilizada para a análise das significações foi o procedimento metodológico de análise e interpretação denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

4.2.3.1 Organização e sistematização dos núcleos de significação.

Após leituras exaustivas e sistemáticas das transcrições das conversações realizadas com os professores, que tiveram uma duração de 1h e 30m com o professor João e de 2h e 30m com o professor José, foram construídos Núcleos de Significação de acordo com a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), seguindo as etapas de

- a) Levantamento dos pré-indicadores;
- b) Sistematização dos indicadores;
- c) Construção dos Núcleos de Significações de cada sujeito;
- d) Análise inter-núcleos.

A tarefa estava em apreender as mediações sociais constitutivas dos sujeitos participantes da pesquisa por meio da fala - da palavra. Deste modo, a articulação dos núcleos de significação busca atingir determinadas zonas de compreensão do real constitutivo na vida dos sujeitos participantes desta pesquisa. Assim, na interpretação dos dados, na formulação da análise, mesmo tendo a orientação teórica e metodológica a partir do Método, é importante ressaltar que a participação ativa e subjetiva da pesquisadora estará presente na análise realizada, não se constituindo em um processo neutro. Foram necessárias muitas leituras e

releituras das transcrições das conversações, voltando-se à teoria na procura de encontrar o melhor resultado possível para a análise.

A construção dos núcleos exigiu um empenho em compreender a realidade objetiva do relato dos sujeitos, principal critério de articulação dos mesmos. Neste contexto, devem contemplar os modos de pensar, agir e sentir dos sujeitos, contendo, expressando, a subjetivação da sua realidade objetiva, constituída na e pelas condições materiais concretas de existência.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.231),

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios -, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de constituição dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que vá para além do aparente e considere tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Ressaltamos que Aguiar e Ozella (2006) chamam a atenção para a apreensão da fala dos sujeitos expressa numa linguagem que contém a emoção dos mesmos. Baseados em Vigotki (1989;2001), os autores retomam a importância da linguagem como uma forma de significar o mundo em que vivemos. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. Os respectivos autores afirmam que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. Deste modo, os núcleos de significação visam apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio da fala, da linguagem.

No capítulo 5 serão apresentadas e descritas as análises realizadas a partir dos núcleos de significação sistematizados para cada um dos sujeitos.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de apresentarmos a discussão dos Núcleos de Significação constituídos a partir da análise da transcrição da fala dos dois professores colaboradores, é importante ressaltar, mais uma vez, que suas falas devem ser situadas no processo constitutivo em que fazem suas próprias histórias, porém, em contextos diferentes e realidades distintas. Portanto, de modo algum pretendemos comparar situações, vivências e experiências que não são comparáveis.

Esse conjunto de condições compõe a totalidade histórico-social, considerando o movimento dialético do singular-particular-universal. Em outras palavras, importante compreender que a relação entre formação e ação docente é uma relação complexa, mediada pelo contexto vivido pelos nossos professores colaboradores. Eles aspiram certos fins em seu trabalho, no entanto, esses fins são determinados pelas circunstâncias que modificam tantos seus esforços quanto aspirações que, por vezes, produzem resultados contrários aos almejados inicialmente (HELLER, 2008).

Nesse sentido, o exercício proposto na dinâmica de análise foi entender como a singularidade (indivíduo) se constrói na universalidade (gênero humano), ao mesmo tempo em que a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2005). Como observa Oliveira (2005), a particularidade que realiza a mediação entre os polos indivíduo-gênero humano é a sociedade, entendida como uma determinada estrutura social, organizada de acordo com um certo tipo de relação social de produção e que realiza a mediação entre esses polos. Oliveira (2005) ressaltar que, no indivíduo, estão sintetizadas tanto a particularidade (as mediações sociais) quanto a universalidade (a genericidade) que foi possível o indivíduo se apropriar.

As mediações sociais próprias do modo de organização capitalista da vida social condicionam a apropriação, pelos indivíduos singulares, do patrimônio humano genérico (universal), demarcando limites entre a vida individual e a vida genérica, condenando a vida individual ao domínio dos particularismos da classe dominante. Deste modo, em uma sociedade de classes, não estão dadas a todos os indivíduos as mesmas condições para que alcancem a condição de representantes do gênero humano.

Assim, é importante compreendermos as vivências e tensões dos nossos professores colaboradores em seu ofício de ensinar, percebendo como eles (enquanto sujeitos) convivem em uma sociedade que pressiona as práticas educacionais para se adaptarem às necessidades

econômicas determinadas pelos setores dominantes, orientadas para o aumento constante da produtividade e do consumo. Um modelo de educação que apresenta suas especificidades, como ter suas relações de trabalho constituídas pela forma de produção capitalista e as relações de classe que a compõem ou, ainda, uma cultura na qual se insere o processo educacional com suas funções sociais.

A partir das características, dos elementos elaborados e representados pelos professores colaboradores, buscamos compreender suas condições objetivas de trabalho, assim como o contexto e as circunstâncias em que este acontece, bem como compreender como as condições de classe são objetivamente vivenciadas no contexto escolar.

A análise realizada abrangeu e enfatizou as significações da docência como a principal atividade de nossos sujeitos e como mediação que se impõe em nossa pesquisa como recurso central para a análise. Deste modo, partimos das falas dos sujeitos (registro das conversações) que foram organizadas em Núcleos de Significação que permitiram dar visibilidade às expressões da desigualdade social em suas trajetórias de escolarização e seu trabalho docente, possibilitando-nos dar visibilidade a elementos que constituem/caracterizam a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Os Núcleos de Significação reúnem um conjunto de indicadores e pré-indicadores que permitem apreender os sentidos e significados constituídos por nossos professores colaboradores diante à realidade concreta. Em síntese, os Núcleos de Significação constituídos buscam relacionar os saberes profissionais e teóricos de acordo com as práticas, as condutas e as atitudes dos professores em sala de aula. Assim como compreender que os saberes profissionais são conhecimentos flexíveis que se configuram em competências profissionais, justificando que a aprendizagem profissional destes saberes se concretiza por meio da socialização entre os pares, para além da formação formal.

Isto posto, após uma breve descrição dos nossos professores colaboradores, apresentamos, em separado, a discussão dos Núcleos de Significação (Quadros 01 e 02, pp. 265-266) constituídos a partir das falas de cada um deles, finalizando o capítulo com uma análise inter-núcleos, em que apresentamos uma síntese das significações constituídas por João e José.

5.1 O PROFESSOR JOÃO

Oriundo de São Paulo, João completou o Ensino Fundamental em escola privada e o Ensino Médio na Escola Pública. Graduiu-se em História na Universidade de São Paulo – USP, onde, no período de realização desta pesquisa, estava fazendo seu doutoramento.

É professor há 20 anos e possui experiência na docência na educação básica tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Na escola pública, foi concursado e trabalhou em regiões periféricas próximas a Taboão da Serra e Osasco. Por questões particulares, saiu da rede pública e iniciou uma carreira docente em escolas de alto padrão, conhecidas como escolas de elite por atenderem a uma camada específica da sociedade, os filhos da elite³⁹ paulistana.

As escolas de elite em que João já trabalhou e trabalha estão localizadas em regiões consideradas nobres da cidade de São Paulo: Itaim Bibi, Alto de Pinheiros e Moema. São instituições que oferecem segurança tanto em seu entorno quanto dentro da própria instituição. De um modo geral, possuem ótima infraestrutura e altos investimentos em novas tecnologias. Como há uma enorme concorrência entre essas instituições que atendem a esse público específico, estão sempre em busca de um diferencial para poder oferecer às famílias. Nesse sentido, ofertam, dentre muitos outros serviços além do ensino regular, o ensino bilíngue e o período integral, por exemplo, além de um quadro docente, técnico e administrativo bem qualificado, escolhendo, por meio de processos seletivos com alto nível de exigência, profissionais “de ponta”, todos com formação em nível superior, com mestrado e/ou doutorado concluídos em instituições de prestígio e, muitos deles, com experiência no exterior.

O salário médio de um professor, nas escolas em João trabalhou/trabalha, está em torno de R\$ 7.000,00 a R\$ 9.000,00, o equivalente a 40% da média salarial de outras instituições educacionais que atendem ao mesmo grupo social.

A equipe pedagógica dessas instituições é constituída por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos que acompanham as crianças e os jovens que apresentam algum tipo de dificuldade, sendo cada aluno atendido em suas necessidades. Na parte pedagógica, costumam

³⁹ O termo “elite” deve ser compreendido no seu sentido plural “elites”, pois há uma variedade de tipos de elites: política, intelectual, econômica, profissional, artística etc. Nesse sentido, o termo abrange os setores de camadas médias alta que, ao se matricularem nestas escolas, passam a integrar as elites escolares.

trabalhar com módulos ao invés de disciplinas, atuam em projetos inovadores, com recursos de novas tecnologias, implementam novas ideias, dispõem do estudo do meio como uma forma diferenciada de educação, possuem espaços de lazer em uma extensa área, quadras, bibliotecas, salas de estudos e leitura.

A ideia geral da educação nessas escolas é a formação de um “cidadão global”, oferecendo as melhores ferramentas para que isso seja possível. O perfil dos alunos é muito heterogêneo entre os grupos de elite: filhos de famílias pertencentes a uma elite intelectual, cultural; filhos de empresários, pertencentes a uma elite econômica; filhos de políticos com altos cargos, entre outros. Em síntese, apesar da heterogeneidade, são filhos de famílias que possuem influência nos meios de comunicação, na economia e na política da cidade.

A partir da análise da transcrição das conversações realizadas com João, foram constituídos três Núcleos de Significação, sintetizados no Quadro 01 cuja discussão será apresentada a seguir.

Quadro 01 – Síntese dos Núcleos de Significação elaborados a partir da análise da transcrição das conversações realizadas com João

FONTE	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	SÍNTESE DO NÚCLEO
REGISTRO CONVERSAÇÃO COM JOÃO	Núcleo 01 – O professor que acredita que a educação é fundamental: as Múltiplas Determinações	<p>Este Núcleo reúne um conjunto de falas (pré-indicadores) que permite conhecer a história de João como aluno e como membro de uma família pertencente a uma determinada classe social, com características e elementos que representam as condições históricas e sociais que são determinantes nas significações do sujeito frente à realidade com a qual ele se relaciona. Ademais, essas falas permitem conhecer sua trajetória até à docência e suas relações com a educação como processo social.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Eu –Aluno b) Condição Social da Família e a escola; c) Trajetória até chegar a ser professor; d) A educação é fundamental e educação é investimento
	Núcleo 2 – “Abracei essa carreira de professor... Mas não é uma profissão fácil”.	O conjunto de falas neste núcleo permite compreender o porquê João resolveu ser professor, considerando também aspectos e fatores de satisfação e insatisfação sobre o trabalho docente. O orgulho de ser professor e as dificuldades enfrentadas na docência.

		Indicadores: a) Jovem professor; b) Eu professor; c) A difícil tarefa de ser professor; d) Muito orgulho de ser professor
	Núcleo 3 – “A escola é um lugar muito complexo e difícil de lidar”.	<p>As falas reunidas neste núcleo procuram mostrar que a relação entre a formação e a ação docente é uma relação complexa, mediada pelo contexto vivenciado pelo professor. Neste núcleo, apresentam-se significações que auxiliam a compreensão da escola como local de trabalho do professor, um espaço organizado, planejado, supervisionado, remunerado e monitorado pela sociedade.</p> <p>Indicadores: a) Comparação entre as escolas: a escola que acolhe e a escola que ensina b) Ser professor na escola de elite c) Dificuldade de aprendizagem nas diferentes escolas d) Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões e) A reprodução da desigualdade</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos registros das conversações realizadas com João.

5.1.1 Núcleo 1 – O professor que acredita que a educação é fundamental: as múltiplas determinações

O que sabemos sobre o João?

Sabemos que ele é um sujeito singular - *sui generis*, e é a “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1982). Determinações estas que o constituem como pessoa, como ser social, como trabalhador da educação e como indivíduo que vive em uma sociedade capitalista. Por conseguinte, João constrói, ao longo de sua vida, sentidos e significados que o constituem como sujeito inserido em uma sociedade com a qual se relaciona.

O esforço de nossa análise foi captar, neste processo de múltiplas determinações, aquelas que são essenciais na formação do sujeito, captar as determinações universais particularizadas que se expressam na condição singular. No conceito de Marx e Engels (1987), a universalidade é a totalidade, o todo, e se materializa na expressão do singular. Segundo Oliveira (2005, p.27), o universal é uma abstração e só se concretiza no singular. Sendo assim,

é necessário retomar a ideia de que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e não determina a vida do indivíduo. Pois a existência de cada indivíduo singular é uma síntese de múltiplas determinações. João é um indivíduo singular que vive em uma sociedade capitalista e carrega, nas relações sociais, características da divisão de classes.

A sociedade capitalista refere-se ao sistema produtivo vinculado à propriedade privada, à produção de bens de consumo. Visa o lucro, a pouca intervenção do Estado no mercado. É uma sociedade marcada por uma visão economicista da educação⁴⁰ atrelada ao mercado, pela exploração do trabalhador, pela produção de muita desigualdade e pobreza, entre outras características. Esta é a realidade vivida e objetivada por João que se refere à particularidade.

O esforço empreendido na análise foi o de compreender como João constitui-se na relação entre singularidade (indivíduo) e universalidade (gênero humano), que se concretiza por meio das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (particularidade) em que está inserido. Em síntese, João é um indivíduo singular que vive em uma sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, aspectos importantes, embora sua individualidade represente a expressão da totalidade das relações sociais

Proveniente de uma família modesta, pertencente à classe trabalhadora socioeconomicamente desfavorecida, uma vez que não possuíam, e nem possuem, a propriedade dos meios de produção ou outros bem valorizados pela sociedade capitalista, João viveu na periferia da zona oeste na cidade de São Paulo,

Por força da necessidade, ele e seus pais (a mãe, professora da rede pública de ensino e o pai, vendedor) precisaram e precisam vender sua força de trabalho em troca de salário. Ele chega a comentar, durante nossas conversações, que a renda mensal familiar era destinada apenas para o provimento de despesas básicas da família como o aluguel da moradia, a alimentação, a saúde, a educação dos filhos.

⁴⁰ O tema da educação no Brasil carrega as seguintes características, segundo Pedro Demo (2007, p. 170) “A direita quer educação para aprimorar a produtividade, sem falar na expectativa de domesticação das massas. A esquerda quer educação para aprimorar a cidadania popular, mas a alimenta tendencialmente com propostas ignorantes. O Estado espelha o sistema vigente, traduzindo em sua atuação e falta de atuação as mesmas mazelas já “normalizadas”, sobressaindo o mau uso dos recursos disponíveis e o cultivo do instrucionismo”.

Considerando que o sujeito se faz a partir do social, do grupo em que convive, de sua história pessoal, a condição histórica e social de João é relevante, uma vez que a produção de sentido do sujeito faz parte do “ser social” e isso está conectado com as vivências que João carrega consigo, incluindo como central a atividade desenvolvida pela mãe professora.

Ao relatar a história de vida da mãe, suas vivências e dilemas como mulher, progenitora e professora, ele destaca a sobrecarga de tarefas na vida dessa mulher, que representa a condição de vida e de trabalho de tantas outras mulheres na sociedade capitalista: a relação entre o trabalho e a família, a sobrecarga de tarefas, a tripla jornada de trabalho em que a mulher tem que se desdobrar para dar conta do trabalho, da família e dos afazeres domésticos. Este é um dilema imposto às mulheres na sociedade dividida em classes. (SAFFIOTI, 1976).

— *Ela tinha (03) três filhos, trabalhava muito, corria de um lado para o outro. Tinha questões do relacionamento dela. Minha mãe não dava muita conta, não!*⁴¹

Apesar de perceber que a mãe “*não dava muita conta*” de todas essas questões, João a tem como exemplo. Reconhece e valoriza seu esforço.

— *[...] o que segurava a “onda” em casa, o que segurava as contas de aluguel, água e tudo. Sempre, era o “salarinho” de professora da minha mãe. Então, a gente tinha isso em mente. Eu tinha isso pelo menos em mente. Como muito importante. Muito valioso e muito honroso. Tinha muito orgulho dela.*

Ele segue pelo mesmo caminho da mãe, tornando-se um trabalhador da educação. Já acumula 20 anos de docência na rede privada de ensino, lecionando História e Sociologia para os filhos da elite paulistana em escolas de alto padrão localizadas em bairros nobres, com classificação A, na Cidade de São Paulo.

Ao narrar suas próprias vivências e experiências escolares, João demonstra ter a consciência de que a educação carrega a característica de transformação e de emancipação do ser humano, do desenvolvimento intelectual, da autonomia e da capacidade de tomada de decisões. Para ele, a “**educação é fundamental**” porque compreende sua significação formativa e de possibilidade de mudança na vida dos sujeitos.

⁴¹ Utilizaremos o recurso do negrito e do itálico para destacarmos os trechos extraídos das transcrições das conversações realizadas tanto com João quanto com José.

Oliveira (1996) afirma que a escola não pode transformar a sociedade, contudo, pode transformar a consciência daqueles que passam por ela, ampliando sua capacidade de pensar e de agir. Deste modo, a educação é vista como um investimento humano promissor, interpretada também como uma relação entre o trabalho e a renda, fundamental como investimento.

Ao relatar sua trajetória escolar, ele nos conta que foi “*feliz na escola*”, que “*gostou da experiência*”. Estudou, dos 6 aos 14 anos de idade, em uma escola privada, confessional, de ensino tradicional, gerenciada por religiosas, ingressando na escola pública apenas no Ensino Médio. Fala com muito carinho e consideração sobre os anos iniciais desse processo de escolarização, recordando-se de alguns momentos que foram significativos:

— *Foi uma escola que eu fui feliz, gostei muito de estudar lá. Não era um ensino de excelência, mas era uma boa formação. Formação, ok!*

— *Assim, de formar um bom leitor.*

— *Mas eu sou filho de professora. Então, acho que isso ajuda na formação. Então, foi uma experiência que eu gostei.*

Apesar da tentativa da mãe em dar uma educação diferenciada para os filhos, matriculando-os em escolas da rede privada, as dificuldades socioeconômicas reverberaram em sua trajetória escolar. Ele se recorda de períodos em sua vida marcados por muitas dificuldades financeiras.

— *Na outra escola, meus pais estavam devendo dinheiro um tempão ... Não estava mais nem conseguindo pagar nenhuma escola. Éramos em 03, minha irmã tinha bolsa, mas mesmo assim, não estava dando para pagar as duas mensalidades.*

Estudar exige do sujeito esforço, tempo e dedicação. Quando estimulado e sua curiosidade despertada, João se interessava pelos estudos, apesar de ter sido um aluno regular que apresentava resultados satisfatórios.

— *Não era um excelente aluno, no Fundamental ia muito bem. Nunca gostei muito de estudar, nunca fui muito disciplinado! Não era de chegar em casa e ficar estudando muito. Mas sempre fui alguém que prestava atenção nas aulas e conseguia entender o que estava sendo colocado ali.*

Como muitos jovens brasileiros, ele chegou ao Ensino Médio sem saber qual a melhor opção para cursar os três anos restante de ensino obrigatório. Apesar da mãe trabalhar na área educacional, não encontrou na família respostas para essas questões.

— *Completamente abandonado. Não tinha nenhum tipo de regulação.*

— *Na época não sabia de nada. Meus pais, tampouco. Pouco orientados, assim.*

Tinha muitas dúvidas: desde a escola em que iria estudar até o que iria cursar. Ensino Médio regular ou optar por uma escola técnica? No entanto, João tinha certeza de algumas coisas: queria uma boa escola, com infraestrutura adequada, com bons professores e que ofertasse um ensino de qualidade e uma orientação para a vida. A orientação que João não teve na família, encontra na escola.

— Quando a gente terminava o Fundamental, tinha uma orientação dos professores, uma orientação educacional de procurar qual era o caminho. Na minha época, quais eram os caminhos? Eram uma escola técnica federal. A galera fazia cursinho para entrar na federal de São Paulo. [...] Hiper disputado. As públicas estaduais mais conceituadas ... Então, a escola G.S., uma ETEC....outras ETECs, mas era longe de casa. As escolas públicas estaduais, melhores conceituadas, que eram próximas a minha casa. Todas elas eram com Vestibulinho, todas. Então, quando você terminava... Isso foi antes da LDB de 1996. Então, antes dessa época, você não tem esse direito à educação universalizado. Para você estudar no Ensino Médio, tinha que estudar Vestibulinho. Tinha esse filtro aí. Lembro de que prestei Vestibulinho na Federal, não passei. Passei na escola G., passei na escola A.G. Prestei uma prova de bolsa de estudo numa escola chamada J.D. que era relativamente perto da minha casa. Bem conceituada, mas eu não passei na prova de bolsa. Meus pais não tinham dinheiro para pagar a escola.

Por indicação de uma professora, fez mais uma tentativa e entrou em uma escola de ensino técnico.

— Acabei prestando, porque uma professora de matemática acabou orientando, algo assim. Falando que era uma boa escola. Aí ... eu passei. A escola era em Pinheiros, mais centralizada para chegar dos bairros...Assim.... Fácil, o acesso de ônibus. Acabei indo estudar lá.

Apesar de ter conseguido entrar em uma escola para dar prosseguimento aos seus estudos no Ensino Médio, João, sem muitos conhecimentos sobre os cursos profissionalizantes, fez a opção de cursar o ensino técnico em eletrônica.

— Nem sei porque fui estudar eletrônica. Lembro que entrei na fila de eletrônica para fazer a inscrição, porque a fila era maior. Sendo mais disputada, achei que seria um curso mais interessante. Mas hoje, tenho certeza de que teria sido muito mais feliz se tivesse feito Edificações que era outro curso.

Entendemos que esta trajetória do Ensino Médio até o ingresso na vida adulta causou, em João, uma certa turbulência emocional, uma vez que, nesse momento do percurso de sua vida, foi convocado a fazer escolhas profissionais que poderiam levá-lo a caminhos opostos, como a continuação dos estudos ou o ingresso imediato no mercado de trabalho, ou mesmo a caminhos que não tinha ideia onde o levariam, como cursar eletrônica sem ter maiores informações sobre o curso/profissão.

Essas escolhas feitas ao final do Ensino Fundamental foram marcadas por dificuldades, indecisões e incertezas na escolha de um curso que poderia auxiliar em uma profissão futura.

João tinha que escolher um curso que pudesse, ao mesmo tempo, propiciar o prazer com os estudos e ser um investimento positivo e rentável que lhe possibilitasse contribuir financeiramente com as despesas da família. Uma escolha equivocada poderia afetar de maneira significativa sua qualidade de vida. Nesse sentido, buscou conciliar estudo e trabalho e, ao mesmo tempo, ter satisfação com o que faz.

Esta fase da vida dos jovens que frequentam o Ensino Médio é marcada tanto por dúvidas sobre a escolha de uma profissão para um futuro quanto pela falta de conhecimento sobre as profissões. Vale ressaltar a importância da orientação do professor neste contexto. No caso de João, o papel desempenhado pela professora de Matemática foi importante por ter representado essa orientação, concretizando uma possibilidade de continuação dos estudos. Isto nos faz refletir sobre a importância da orientação de um adulto experiente, capacitado, para os jovens da classe trabalhadora.

Segundo os estudos de Bruno e Sorbello (2008), a indecisão profissional na vida dos jovens é um fenômeno cada vez mais frequente que dificulta o processo de escolha. Sobretudo na vida dos jovens da classe trabalhadora que estudaram em escolas públicas, como apresentado nos estudos desses autores:

[...] apesar de terem a pretensão de ingressarem num curso superior, são impossibilitados pela falta de condições financeiras, optando muitas vezes por cursos técnicos oferecidos na região. Isto vem de encontro com o discurso do não saber o que escolher, devido a um conflito entre aquilo que o jovem deseja e os obstáculos a esse desejo (BRUNO; SORBELLO, 2008, p.74).

Neste percurso da vida, os jovens são desafiados a definir apenas uma escolha, uma opção que integre fatores de ordem econômica, política, social e educacional, como a identidade, a profissão, a formação, a empregabilidade, o prestígio, o reconhecimento, a rentabilidade entre outros.

— Fui formado em eletrônica. Até trabalhei na área de eletrônica. Trabalhei alguns anos com isso, uns 03 anos. Fiz estágio, fui efetivado no estágio, trabalhei em 03 empresas com eletrônica. Aí, quando entrei na USP...Trabalhei numa outra empresa, era uma quarta empresa, mas aí entrei na USP. [...] Então, já estava na USP quando entrei para essa empresa. Aí, acabei saindo. Imagina! Você está fazendo técnico em eletrônica, entra num curso de História.

— Ninguém ia querer investir num funcionário desse!

João se apresenta como um otimista, ao mesmo tempo em que não consegue adotar um plano de vida com o qual tenha chance de ascender socialmente. Contudo, ao final do Ensino

Técnico⁴², consegue um estágio como técnico em eletrônica e troca sua força de trabalho em uma empresa por um salário que garante a sobrevivência material da sua vida objetiva. A história de João, no contexto escolar e de trabalho, tem uma trajetória não linear como ele mesmo relata.

— *Então, eu cheguei a dar uns passos nessa área de tecnologia, né. Fiz técnico em eletrônica, trabalhei em 03 empresas. 04 empresas, mas eu não gostava dessa coisa de bater o cartão, entrar às 08 horas da manhã, ficar atrás de uma bancada, gastando minha inteligência com sistemas, máquinas e tal. Eu não estava curtindo aquilo.*

— *Tinha curiosidade de entender o mundo, gostava muito de história, filosofia e tal.*

— *No momento de prestar vestibular, totalmente perdido prestei engenharia na UNESP, tecnologia da informação na FATEC e História na USP. (Risos)*

Entendemos que existiu, nessa relação de trabalho, um estranhamento e uma falta de perspectiva para uma vida futura, traduzida em uma insatisfação e descontentamento do jovem em relação a seu emprego enquanto técnico em eletrônica. Este mal estar com o trabalho enquanto técnico em eletrônica, o fez repensar em alternativas e como continuar os estudos visando a Educação Superior.

De acordo com Marx (1982, p. 41), na vida cotidiana, o ser humano é movido por suas necessidades de sobrevivência “do estômago e da fantasia”. Do estranhamento à contestação, João exemplifica através da sua fala com sentimento, “*eu não estava curtindo aquilo*”, a sua insatisfação e descontentamento com o emprego que lhe causava fadiga e desânimo. Essa fala representa a contestação e a necessidade de se compreender o sentido do trabalho na vida do sujeito. Aliás, vale ressaltar a problemática na distinção entre trabalho e emprego.

Embora, no senso comum, as palavras emprego e trabalho sejam consideradas sinônimos, elas possuem significações diferentes. O trabalho existe desde o momento em que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente ao seu redor, a fazer utensílios e ferramentas para suprir suas necessidades. De acordo com Chauí (2013, p. 486),

⁴² Segundo Sparta & Gomes (2005, p. 46) “De acordo com o artigo 39 da LDB (Brasil, 1996), a educação profissional tem como objetivo a condução a um permanente processo de desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação profissional básica tem por objetivo a formação inicial e continuada de trabalhadores e independe do nível de escolarização; a educação profissional técnica é de nível médio e pode ser integrada, concomitante ou subsequente à conclusão do ensino médio regular, do qual depende a diplomação técnica; a educação profissional tecnológica é de nível superior de graduação e pós-graduação e sua regulamentação é regida pela legislação referente à educação superior (Brasil, 2004).”

[...] o trabalho é a relação dos seres humanos com a natureza e entre si, na produção das condições de existência. Pelo trabalho, os seres humanos não consomem diretamente a natureza nem se apropriam diretamente dela, mas a transformam em algo humano também. Que o trabalho é *práxis*: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo que se interioriza uma capacidade criadora humana, ou subjetiva.

A subjetividade humana se exprime num objeto produzido por ela e a objetividade do produto é a materialização externa da subjetividade do trabalhador ou do produto. Pelo trabalho, os seres humanos estendem sua humanidade à natureza.

Deste modo, em consonância com a teoria proposta por Marx e Engels, compreendemos que, a cada modo de produção, a consciência dos seres humanos se transforma, assim como as relações sociais.

Por outro lado, o emprego é algo recente na história da humanidade. Antunes (2009) explica que a questão do emprego será retratada enquanto forma naturalizada do trabalho de mercado. Forjado na Era da Revolução Industrial, é um conceito relacionado com o modo de produção do trabalho na sociedade capitalista. Baseia-se na relação entre homens (que não possuem os meios de produção) que vendem sua força de trabalho por algum valor a homens (donos dos meios de produção) que comprem essa força de trabalho pagando algo em troca, um valor salário. Constitui-se, portanto, em uma forma de contrato, um comum acordo entre as partes - de um lado, o possuidor dos meios de produção que paga pelo trabalho e, de outro, aqueles que são desprovidos desses meios e só possuem a força humana para oferecer.

Neste sentido, João é o sujeito que vende a sua força de trabalho e atua como técnico de eletrônica em uma empresa. Contudo, expressa seu descontentamento com o que lhe é oferecido e exigido no mundo do trabalho. Interessante compreendermos, a partir da fala de João, como os valores relacionados ao mundo do trabalho vão se constituindo e se objetivando na realidade concreta. Diante de tal realidade, João tinha uma outra significação sobre o trabalho. O trabalho oferecido era um emprego de técnico ao qual estava sendo submetido. Ou seja, sentindo um certo estranhamento, pois aquela situação ia na contramão do sentido que havia atribuído ao trabalho e este era contrário aos seus planos futuros. Como ele mesmo define:

— [...] eu era um ser curioso, reflexivo, tinha vontade em conhecer o mundo e até então, fazia isso por meio das leituras da história e da filosofia.

Diante de tal realidade, João segue outros caminhos, pensa em fazer faculdade e melhorar a qualidade de vida, pois, como ele mesmo afirma “[...] a educação é fundamental”.

A importância atribuída à educação apresenta também características pessoais e um contexto familiar como já mencionado anteriormente.

João narra sua trajetória até chegar a ser professor. No primeiro ano de faculdade, continuou como técnico em eletrônica. Já no segundo ano, consegue estágios em museus, na área social, no terceiro setor. Desse modo, tem experiências em outras áreas e com outras formas do saber.

— Prestei concurso e entrei no Estado, onde fiquei de 2005 a 2009. Junto com o Estado, já dava aulas na escola particular também. Dei aula ... Fiz vários projetos. Trabalhei com palestra. Esse trabalho com a ONG, atuando com Cidadania e Política rendeu muita coisa.

— Foi muito legal essa experiência. Porque era uma experiência de ativismo político e, ao mesmo tempo, aprendi a dar aula com esta galera. [...] A ONG ganhou um edital para fazer uma formação de professores para a prefeitura de São Paulo. Então, foi uma coisa muito legal.

João identifica a experiência vivida na Organização Não Governamental – ONG, que atuava com ativismo político na área da educação em escolas públicas, como o trabalho mais expressivo em sua vida até então. A temática trabalhada na ONG alinhava-se com seus ideais. Ele se engaja nessa área e começa atuar em curso de formação para professores, destacando essa experiência como uma oportunidade de conhecer e atuar no terceiro setor com formação de professores, dialogar com outros profissionais mais experientes, apreender suas vivências no contexto escolar e compreender a realidade concreta.

— Então, a ONG, quando ganha esse edital, forma um grupo de professores para dar aula em vários CEUs em São Paulo. Daí fui dar aula no CEU do Campo Limpo e no CEU em Perus. Peguei as periferias que ninguém queria ir ... (Risos). E fui!

— Foi bem legal! Foi uma experiência incrível, com 15 professores excelentes, preparando aula juntos, discutindo conteúdo das aulas. Foi uma experiência formativa que não esqueço. Foi maravilhoso.

O curso de formação, comentado por João, tinha como público alvo os professores da rede municipal de educação, professores que lecionavam nos Centros Educacionais Unificados - CEUs de regiões periféricas da cidade de São Paulo. Nessa experiência, João compreendeu que havia outras formas de se relacionar com o saber e com o trabalho. Como jovem professor, deparou-se com uma nova realidade no trabalho docente em que o público atendido eram professores da rede pública engajados e comprometidos com a educação. Neste período, ainda cursando a universidade, teve a vivência da prática docente com outros professores mais experientes, articulando um conhecimento teórico e prático sobre suas ações. Assim, ele identifica que o curso de licenciatura, na universidade, demonstra, frequentemente, ser

excessivamente teórico, apresentando um déficit de práticas, de espaço para se refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.

Essa experiência possibilitou-lhe compreender que a profissão docente estava para além da teoria, de livros e de autores, estava com o saber docente dos professores concretos que lidavam no dia-a-dia com as demandas da educação voltadas aos filhos dos trabalhadores em regiões periféricas da cidade de São Paulo. João, um jovem professor, pôde compartilhar conhecimento e prática com profissionais que sabiam lidar com a teoria que aprenderam na faculdade e que aplicavam esses conhecimentos na realidade concreta dos alunos. Foi observando, e aprendendo, como tudo aquilo se transformava em prática, como tudo aquilo se organizava em uma prática coerente.

Neste sentido, João, como sujeito-professor inserido em uma sociedade capitalista, apresenta-se como um trabalhador da contradição (CHARLOT, 2008). Isto é, a educação, na sociedade, é vista como parte de um enredo complexo na estrutura da relação Estado-sociedade, formando elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados) e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças) (YANNOULAS et al, 2012).

Sendo assim, refere-se ao João como homem – ser social – o qual vive em sociedade numa relação dialética entre o social e a história, o que o torna único, singular e histórico. João foi se formando pelo trabalho, na atividade docente com seus pares e produz na/pela atividade sua forma humana de ser, agir, sentir e interagir com os outros.

Todas as expressões partem de sua subjetividade instituída das relações sociais e culturais desta sociedade. Deste modo, o sujeito é formado pela cultura que possui um importante papel na formação da subjetividade do indivíduo. Desta forma, pode se entender que a sociedade produz determinada cultura universal que, por sua vez, influencia e age sobre os indivíduos que a compõem, ou seja, age pela subjetividade que, embutida no social, impõe modos de organizar as experiências do cotidiano, as formas singulares de agir, pensar, refletir e sentir sobre a vida dos indivíduos que nela vivem – entre eles, o João. São contradições que pressionam relações ambivalentes e, muitas vezes, percepções inconsistentes quando não percebidas na sua inserção na totalidade. Talvez o aspecto mais claro, nas expressões de João,

seja o orgulho pelo ser professor e a certeza de que não é tarefa fácil, aspectos explorados no Núcleo 2.

5.1.2 Núcleo 2 – “Abracei essa carreira de ser professor [...] Mas não é uma profissão fácil”

Neste núcleo, vamos compreender como João concebe o papel do professor na sociedade e os desafios a serem enfrentados. Nas palavras de Nóvoa (2007), ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

Como já exposto, João formou-se em História na Universidade de São Paulo, fez mestrado na área de educação e lecionou em escolas, que atendem à elite, localizadas em bairros de alto padrão na cidade de São Paulo. No momento da pesquisa, estava realizando seu doutoramento em Educação na USP. Ele é um indivíduo único, singular, pela sua história de vida e suas experiências. Sua condição de membro da classe trabalhadora é uma particularidade que condiciona sua existência singular e impõe a ele condições semelhantes a muitos outros indivíduos também pertencentes à classe trabalhadora, em particular, os professores como trabalhadores da área da educação. Ao narrar sua história de vida, João foi significando suas experiências. Como sujeito constituído por múltiplas determinações, ele relata, ao ser questionado, como entrou para a profissão docente: respira fundo, faz uma pausa para reflexão e resgata a história de vida da mãe que foi professora da rede pública de ensino na década de 1980:

— *Minha mãe é professora e sempre contava com muito orgulho o ser professor.*

A história de vida da mãe tem uma significação política e social muito forte na vida de João, pois ele compreende o abismo social que havia entre a realidade vivida pela mãe e o acesso à educação. Em sua compreensão, a educação trouxe dignidade e libertou a mãe de uma condição de vida de pobreza, de submissão e de subsistência.

— *Eu tinha isso pelo menos em mente. Como muito importante. Muito valioso e muito honroso. Tinha muito orgulho dela.*

Antes do acesso à educação/escolarização, a vida de sua mãe é significada por João como um período de muita privação material, de muitas dificuldades de sobrevivência e, por morar na roça, sem muitas perspectivas. Essa realidade, descrita por ele, é analisada e caracterizada historicamente por Charlot (2008):

Até a década de 50 do século XX, a escola primária cumpre funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e, como diziam no

século XIX, “moralização do povo pela educação”. Poucas crianças seguem estudando além desse nível primário. Aliás, no Brasil, uma grande parte da população nem é alfabetizada, por não entrar na escola primária ou nela permanecer pouco tempo. Quando os jovens populares saem da escola para trabalhar numa loja, na roça, etc. sejam bem sucedidos ou fracassados. Para as crianças do povo, a escola não abre perspectivas profissionais e não promete ascensão social, com exceção de uma pequena minoria que, muitas vezes, passa a ensinar na escola primária (CHARLOT, 2008, p.16 – destaques do autor)

A partir de 1970, temos um processo lento e gradual de (re)democratização do país e de universalização do ensino oferecido a toda população (SAVIANI, 2011). As escolas sofrem várias transformações trazendo consequências nas condições de trabalho dos professores e da vida concreta dos alunos. O entendimento de circunstâncias históricas e políticas da educação permite-nos compreender que a escola sempre esteve na encruzilhada das contradições econômicas, sociais e culturais.

A história da mãe de João – um sujeito histórico, caracterizado em um certo período histórico, pode ser tomada como exemplo de que o acesso à educação, apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas, foi e ainda é um privilégio neste país. Para o pobre ter acesso à educação, ele tem que ultrapassar infinitas barreiras concretas e subjetivas para poder frequentar uma sala de aula.

João narrou, com emoção, a mudança ocorrida na vida da mãe a partir das possibilidades trazidas com o antes e o depois do acesso à educação. O antes é marcado como uma vida sem perspectiva:

— [...] *morava na roça, passava por muitas dificuldades e pobreza.*

E o depois, como um salto, uma interrupção de uma condição indigna para uma condição plena de dignidade e perseverança. Para ele, a educação foi um investimento promissor que trouxe muitos benefícios para a vida concreta e subjetiva da mãe.

— *Porque foi a faculdade que libertou a minha mãe daquela condição da roça, da pobreza, assim, a gente está falando de muita pobreza mesmo, de não ter o que comer.*

— [...] *é uma libertação e de certa forma ascensão social.*

A emancipação do ser humano, na figura da mãe, é vista por João como exemplo de orgulho e superação das dificuldades que aparecem na vida concreta das pessoas simples. A educação aparece como um investimento promissor e seguro na vida das pessoas. Contudo, apesar do simples acesso à escola ser condição necessária a todo ser humano, não é suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de brasileiros (MESZÁROS, 2008).

Tendo como referência a história de vida da mãe e considerando a realidade de muitas pessoas pobres no Brasil, João entende que estudar, neste país, é uma luta constante e necessária na vida de todo ser humano, pois essa persistência é uma forma de resistir e driblar as desigualdades existentes, preocupação que sempre esteve presente em seu discurso como profissional da área de educação:

— Sempre tive essa preocupação social muito grande. Assim, por conta da minha origem de classe, tanta dificuldade e tal.

A representação da mãe como mulher em uma sociedade capitalista, marcada pelas desigualdades de classe e de gênero, é tomada por João como exemplo de emancipação de uma vida de opressão, sem perspectiva para uma vida digna com autonomia e independência financeira. Para ele, a confiança da mãe em sua capacidade de superar as condições sociais e histórica da mulher na sociedade quebra os paradigmas e preconceitos sobre essa condição na sociedade capitalista.

O esforço da mãe em cursar uma universidade parte de uma ideia ou sentimento sustentados pela questão de assegurar as condições para uma “vida normal” (CHARLOT, 2002). Nesse sentido, a mãe, vislumbrando no Ensino Superior um futuro possível e uma profissão (a opção de casamento e ter filhos veio depois da escolha profissional), teve autonomia e oportunidade para fazer escolhas, pôde escolher entrar em uma faculdade, estudar e investir em sua carreira e João fala desse evento com muita emoção em sua voz.

— Foi uma libertação de tudo!

Ele conclui que a sua entrada para a docência, de certo modo, foi influenciada indiretamente pela experiência que vivenciou com o trabalho de sua mãe.

— Então, começo a dar aula por conta dela.

Deste modo, inferimos que, para João, as possibilidades oferecidas pela escolarização significam uma promoção social para uma vida mais confortável e digna, apesar das expectativas educacionais presentes nas classes populares serem relacionadas com um sentimento de que não há garantias de uma oferta educacional com condições materiais básicas para essa classe.

As referências que João carrega da profissão docente, como se pode deduzir, são marcadas pelas recordações e as vivências que ele conta sobre a sua mãe.

— Ser professor era de extremo orgulho!

A frase pronunciada no passado, “*era de extremo orgulho*” permite-nos inferir que, para João, a carreira docente não oferece mais, nos dias atuais, a mesma respeitabilidade e condição de trabalho dadas ao professor no passado. Condição que possibilitava ao professor uma vida material digna. Orgulho e a vida digna que representam a superação da condição oprimida que convive, porém, com as dificuldades reais do trabalho cotidiano. O professor tornou-se um trabalhador da contradição.

Contradições que se revelam na história de vida da mãe-professora que lecionou na rede pública de ensino na década de 1980, narrada por João como uma “*epopeia*”. Narrativa em que objetiva várias informações importantes. Dentre elas, o sentimento positivo de que, por meio da educação, é possível superar as dificuldades impostas pela sociedade capitalista marcada pelas desigualdades ao apresentar a luta da mãe para tentar estudar e buscar um futuro melhor, como sendo o esforço dos indivíduos da classe pobre trabalhadora que, determinados por motivos e circunstâncias, buscam e, muitas vezes, conseguem superar os limites determinados pela estrutura social em que vivem. No entanto, para os pobres, esse plano de estudo e ingresso em uma universidade, visto como importante meio para sair do lugar social da pobreza, constantemente, precisa ser postergado por conta de dificuldades materiais e financeiras. Não é fácil para as pessoas pobres estudarem neste país. Este conjunto de significações permitem-nos compreender o quanto João valoriza a educação e se orgulha de ser professor.

Nesse sentido, à docência é, para ele, algo “*muito importante*”, “*muito valioso e muito honroso*”, entendida como uma profissão que tem como objetivo o desenvolvimento humano, a construção de uma sociedade pautada no conhecimento e no saber. Deste modo, João descreve a profissão docente com muito orgulho, na medida em que a compreende como a realização de um processo emancipador. No entanto, o cotidiano do trabalho docente também carrega as significações de João de experiências que julga difíceis. Considerando os dilemas que encontrou enquanto professor iniciante, é pertinente fazer uma reflexão, contando, de início, com a contribuição de Nóvoa:

[...] Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses

primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente (NÓVOA, 2007, p.14 – destaques do autor).

João experimentou esse paradoxo imposto aos professores iniciantes, descrito por Nóvoa, ao assumir a docência como professor eventual em uma escola pública localizada na região da zona Oeste de São Paulo.

— *Na primeira escola pública que trabalhei ... Fui trabalhar como professor eventual. Primeiro como eventual e depois como substituto.*

— *Ah! Na primeira foi a barbárie, né. Assim, do estágio e da escola como eventual...Ali perto da minha casa, eu cresci na periferia de São Paulo, na Zona oeste divisa com Osasco.*

— *Então, eu vi aluno dando cadeirada no outro, confusão, professor que não queria nem saber. A escola toda gradeada e trancada. Foi horrível, horrível.*

Apesar desse início difícil, viveu experiências que possibilitaram reflexões sobre a carreira docente e a seguir em frente, ele nos confessa que:

— *Sorte que tive outras experiências também, né, que me ajudavam a pensar.*

Uma dessas experiências, que se contrapõem a sua primeira experiência na docência, foi o trabalho com formação de professores realizado na rede municipal de São Paulo, por meio de uma ONG, já relatado neste relatório, em que o trabalho desenvolvido de forma coletiva com outros profissionais mais experientes possibilitou-lhe compreender a teoria-prática no dia a dia em sala de aula. Uma experiência de formação bastante significativa, em que, ao mesmo tempo que atuava como formador, também se formava.

— *Foi bem legal. Foi uma experiência incrível, com 15 professores excelentes, preparando aula juntos, discutindo conteúdo das aulas. Foi uma experiência formativa que não esqueço. Foi maravilhoso!*

Essa possibilidade de aprendizagem no processo, isto é, de formar-se docente na prática, na troca entre os pares, também ocorre em outro momento significativo ao atuar na educação de jovens e adultos.

— *[...] uma escola bem organizada, uma boa diretora, uma escola que tinha um nível de discussão bacana e tal ... Aí, eu peguei umas salas do EJA [Educação de Jovens e Adultos].*

Outro aspecto da docência, que também vai constituindo o João-Professor, refere à tensão gerada pelo do lugar central que o professor ocupa em sala de aula.

— *Acho que essa coisa do ego do professor me chamou a atenção. Acho que eu gostei de trabalhar com isso e de ser o centro das atenções.*

— *Então, foi uma experiência legal no EJA, fiz um trabalho bacana. Foi legal trabalhar lá, foi uma experiência bacana. Gostava dos meus alunos, eles gostavam de mim. Foi uma experiência boa. Fiz muitas amizades com os professores, uma escola bacana de trabalhar.*

Essa “*tensão*” a que se refere retrata, justamente, a interação social vivida na docência, em que a posição central na sala de aula recai sobre a figura do professor, pois ele é o responsável pela mediação e pela condução da atividade pedagógica (ASBAHR; SOUZA, 2014). Isto é, o professor como mediador do conhecimento socialmente elaborado tem uma responsabilidade ímpar de conduzir uma atividade significativa e motivar os alunos para a experiência das interações sociais. São condições do trabalho escolar, são exigências da docência, são desafios.

Para tornar a exposição da análise que constitui este Núcleo mais didática, destacaremos aspectos que compõem, na totalidade, a complexidade da significação constituída por João sobre a docência.

5.1.2.1 Eu professor – onde as características pessoais se imbricam com as condições do trabalho docente

Já conhecemos algumas características pessoais, um pouco das vivências profissionais e a história familiar do professor João, sendo apresentado a nós na sua trajetória de vida até a escolha profissional. Posto na docência, João nos traz relatos de várias e inúmeras experiências que, a seu ver, o constituíram/constituem como professor.

Encontramos, nos estudos de Nóvoa (1997) uma reflexão sistematizada sobre a formação profissional, em especial, sobre a formação de professores, cujos princípios orientadores estão na história de vida e na experiência profissional, entendendo que a formação profissional representa um processo de reflexão por meio de uma dinâmica de análise sobre a prática. Essa reflexão apontada por Nóvoa aparece, durante nossa conversação, quando perguntamos a João como ingressou na profissão docente. Ao ser questionado sobre esta escolha, ele faz uma pausa, respira, reflete e nos diz:

— *Olha, eu não sei! Mas os meus alunos mais antigos sempre me disseram que me viam como um professor muito apaixonado pelo que fazia. [...] Eu gosto muito de conversar, de discutir, de expor ideias, de argumentar. Acho que tem algo de mim assim. Mas quando você lança um livro didático, seus pais estão lá presentes... Isso tem um impacto ... Os alunos estudando com o material, as ideias que você concebeu, isso é muito legal!*

— *Mas eu sempre tive dúvidas no trabalho com a docência, se era para continuar trabalhando com educação.*

— *Me questionei algumas vezes, porque não é uma profissão fácil. É bem complicada, pesada, difícil.*

Nestes trechos que destacamos da fala de João, há dois momentos que se distinguem por sua entonação de voz. Há um “ar” feliz, leve e de satisfação, um reconhecimento de ser um profissional bem qualificado quando diz:

“[...] os alunos me viam como um professor apaixonado”, “[...] quando você lança um livro didático e seus pais estão lá presentes”, “[...] os alunos estudando com o material, as ideias que você concebeu isso é muito legal”.

Contudo, esse tom de leveza, felicidade, satisfação se transforma em um tom mais desanimador em outros trechos:

“[...] mas eu sempre tive dúvidas no trabalho com a docência, se era para continuar trabalhando com educação; “[...] me questionei algumas vezes, porque não é uma profissão fácil. É bem complicada, pesada, difícil.”

Esses sentimentos contraditórios, expressos em seu tom de voz, traduzem a complexa problemática que envolve a profissão docente na atualidade, como a dificuldade de estabelecer um *status* social e profissional para os professores e os desafios enfrentados por eles no atual cenário educacional brasileiro. A profissão é marcada por muitos desafios, dilemas e contradições, desde a desvalorização social até a desvalorização salarial (BARBOSA, 2014). Alguns dos desafios encontrados por João em sua trajetória profissional, apontaram-lhes limites pessoais e profissionais. Como ele lidou com essas questões?

Em primeiro lugar, acreditamos ser relevante apresentar uma particularidade importante de João, que se definiu como um ser “*encenqueiro*”.

— *Eu sou muito encenqueiro, sabe. Já briguei muito na escola, já arrumei muita confusão. Fui demitido várias vezes. No meu currículo tem muita demissão... (risos)*

— *Se você olhar assim, vão pensar: ou ele é muito ruim, ou ele é muito encenqueiro. Eu acho que não sou tão ruim assim. Acho que eu sou mais encenqueiro... (risos)*

— *Então, já me questionei várias vezes, né. Não é muito simples!*

Por ser crítico e inquieto com a realidade, algumas coisas o incomodavam profundamente, como, por exemplo, a tolerância dada a certas atitudes/comportamentos dos alunos nas escolas de elite, diante de algumas dificuldades (ou não) apresentadas por alguns para realizar determinadas atividades. Ele definia essa sua impaciência como uma certa “[...] *arrogância de um “Uspiano”, ali, que acha que a galera tem que ler tudo o que você está lendo, né?”*.

Para Martins (2001; 2012), essa característica da personalidade de João desempenha um importante papel na objetivação de sua atividade enquanto educador. Pois quando ele se auto afirma “encrenqueiro”, está se posicionando como um sujeito crítico e inquieto, incomodado com a realidade, com um ambiente de trabalho que considera hostil.

Ao relatar algumas de suas experiências docentes, imbrica suas características pessoais às condições do trabalho que se lhe apresentam, descrevendo como foi o início da carreira trabalhando em uma das escolas de elite em que trabalhou por dois anos.

— *Eu tive experiências complicadas. Então, a minha experiência mais complicada foi no Colégio H, por exemplo. Porque, chego no Colégio H com 27 anos, muito assim, segunda ou terceira escola, mas já trabalhava com eles há algum tempo fazendo oficinas e organizando eventos educacionais.*

— *Só que eu chego no Colégio H do Itaim Bibi, lugar mais elitizado do elitizado, com um corpo de professor.*

— *Eu era um sucesso na escola pública, na formação, era considerado um ótimo professor e, de repente, eu cheguei lá [na escola particular], minha linguagem, o que eu propunha, os temas, a questão cultural, não tinha nada a ver com aquela escola, né?*

— *Daí eu levantava questões sociais e tinha um olhar mais de esquerda, assim. Aquela galera não estava nem aí para isso.*

— *Sei lá, talvez consegui incentivar um, dois alunos ou três alunos ... alguns alunos, assim. Mas, o primeiro ano, foi bem difícil, assim, na escola. Bem difícil.*

No Colégio H, ao se deparar com uma realidade muito diferente da qual estava acostumado, uma nova realidade não idealizada por ele, João toma consciência de que as diferenças existentes entre ele (que carrega consigo as características da classe trabalhadora) e seus alunos vai muito além das possibilidades financeiras.

Como membro de um segmento social - classe popular, militante do terceiro setor e movido por uma representação de professores revolucionários, ele tinha sido motivado por um ideal que não encontra muita ressonância neste meio. João representa o filho do trabalhador que assume a responsabilidade, como professor, de mudar a sociedade pela linguagem, por meio da consciência. Dando-nos a impressão, no início de nossa conversação, que dá pouca importância aos bens materiais, pois o valor maior estava nos estudos e no conhecimento.

— *Daí eu chego lá, né.... Com meu carro velho, com o meu estilo de periferia. Chego lá me sentindo muito, me achando a “última batatinha do pacote”. Porque, tinha acabado de lançar o meu livro, meu livro era da rede do Colégio H. Eu era um sucesso na escola pública, na formação, era considerado um ótimo professor E de repente eu cheguei lá [na escola particular], minha linguagem, o que eu propunha, os temas, a questão cultural, não tinha nada a ver com aquela escola, né?*

A contradição se revela quando propõe atividades em aula que percebe não fazerem sentido para aquele grupo específico de alunos, como comenta:

— Daí eu levantava questões sociais e tinha um olhar mais de esquerda, assim. Aquela galera não estava nem aí para isso.

Esse descompasso na relação entre João e seus alunos revela o descompasso de classe existente entre o professor e o grupo de alunos, interferindo em sua profissionalidade⁴³. João nos conta que, no processo de realização da atividade, fica incomodado com a falta de interesse dos alunos, sentindo-se contrariado.

— Tanto que a coordenação chegou para mim num momento e falou assim: “Olha, você vai ter que mudar a sua pedagogia, o jeito que você está atuando, porque não está dando certo”.

— Daí eu cheguei pra coordenação e falei assim Imagina, uma escola que paga 120 reais hora aula ... cheguei para os caras e disse assim. “Quero que se dane! Não vou mudar uma vírgula da minha aula... (risos) Dei aula em tal lugar, em tal lugar. Sei dar aula, dou aula bem em todos os lugares e se eles não estão a fim, eu não vou mudar nada! Porque eu pensava assim, claro. Coisa de quando você é muito jovem, também. Inexperiente e está muito puto [bravo].

Este episódio nos permite refletir sobre como as condições de classe social são concretamente vivenciadas na escola. Para esta reflexão, buscamos a leitura de Bourdieu, quando este se refere ao conceito de *habitus*, práticas individuais que trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um *habitus* que é, ele próprio, estruturado pelas condições sociais de existência. Ou seja, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica desse autor. Setton (2002, p. 61) aponta “[...] o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. E continua:

Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos

⁴³ [...] a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho (ANDRÉ; PLACCO apud GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1404).

a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (SETTON, 2002, p. 61)

Deste modo, o conceito de *habitus* permite considerar que o conceito de classes sociais vá para além da posição na produção da vida material, conjugando, assim, também práticas similares entre os grupos de indivíduos: *habitus* de classe (SOUZA, 2003). Para Souza (2003), a noção de gosto atua, enquanto manifestação de um senso estético, como um mecanismo diferenciador das classes sociais por separar e unir solidariedades e preconceitos de forma universal, no sentido da ligação entre o conjunto de disposições com as estruturas que definem as situações concretas. Em sua concepção, o *habitus*:

Permite enfatizar todo o conjunto de disposições culturais e institucionais que se inscrevem no corpo e que se expressam na linguagem corporal de cada indivíduo, transformando, por assim dizer, as escolhas valorativas culturais e institucionais em carne e osso (SOUZA, 2003, p. 85).

Neste sentido, fatores como o saber e o conhecimento ganham relevância maior na dinâmica da distinção social, na medida em que permitem o acesso ao capital econômico partindo do acesso privilegiado ao capital cultural.

Trata-se do conjunto de disposições ligadas a um estilo de vida particular, o qual conforma o *habitus* estratificado por classes sociais e legítima, de forma invisível e subliminar, o acesso diferencial aos recursos materiais e ideais escassos, ou seja, a “ideologia espontânea” do capitalismo tardio (SOUZA, 2003, p. 85 – destaque do autor).

Assim, as primeiras experiências de João, em uma escola que atende à elite, são marcadas por um estranhamento que se dá pela linguagem entre professor e alunos. O professor não consegue se comunicar com os alunos, estes não entendem o significado da aula. Problematicando essa questão, fica evidenciado que o professor é um membro de um determinado segmento social e possui certas características incorporadas e expressas pelo *habitus* de seu grupo social que difere do segmento social de seus alunos. Deste modo, o *habitus*, que o diferencia do grupo de alunos evidencia e explicita muitas contradições.

— *A primeira escola altamente elitizada que eu trabalhei. Durei dois anos, assim. Não sabia e não conseguia lidar muito bem com o linguajar, com o tratar, com as exigências. Daí fiz um estágio 05 anos numa escola de elite, mas não tão elitizada, no bairro da Vila Madalena ... Daí fico mais 04 anos no Colégio X e depois no Colégio Y, que eram bem elitizados, mas daí eu estava mais adequado, com a linguagem desse pessoal aí. É difícil.*

A pedido da coordenação de um dos Colégios onde trabalhou, João foi convidado a participar de cursos de formação e de processos de adequação para a sua ação estar de acordo com o contexto real do grupo de alunos que frequentava a instituição. Para a escola, um ajustamento necessário para adequar o professor às exigências do grupo social o qual estava atendendo, diminuindo os conflitos em sala de aula. Deste modo, para tornar-se professor em uma escola de elite, João teve que aprender a dialogar, a se comunicar com os filhos da elite paulistana. Não foi uma aprendizagem fácil, teve dificuldade em achar o melhor caminho, como comenta durante a conversação. No entanto, no exercício da tentativa e do erro, finaliza por achar caminhos que permitem uma maior interação com o grupo de alunos, exemplificando com a descrição de uma atividade pedagógica proposta a um grupo de alunos do Ensino Médio.

— *Eu dava História e Educação para as mídias, que era uma disciplina meio atualidades Pensar nas mídias que estavam se desenvolvendo, ali em 2007, a importância delas. Então, desenvolvi um projeto chamado “Curta no Colégio H”. Era um festival de curta metragem. Então, eu gostava muito do formato, gostava muito. Ia em cinema ver isso. Ia no anima-mundi. Daí, a gente bolou um festival. Não tinha nada. Daí, eu escrevi o material didático inteiro, o roteiro. Fiz tudo! Bolei um processo, assim ... Os meninos começaram a filmar. Fiz dois anos. O primeiro ano foi legal, o segundo ano foi um sucesso, super legal!*

Apesar da atividade ter sido um sucesso entre os alunos, repercutindo, inclusive, no discurso da formatura, tomou uma dimensão não esperada por João, o que resultou em sua demissão, como nos conta:

— *Só que no filme do 2º ano, os meninos expressaram uma insatisfação com a escola. Porque ela estava enfiando uns materiais de vestibular, encaretando a apostila e tal. Então, eles estavam muitos bravos [(“putos”)] com isso. Daí, eles gravaram uns vídeos super tristes com umas músicas do Pink Floyd no fundo e começaram a criticar a escola... (risos).*

— *A dona da escola ficou muito brava. Porque a dona da rede do Colégio H morava e trabalhava no Itaim. Eu encontrava com ela de vez em quando. Então. Ela ficou muito brava com os vídeos. [...] Daí, fui demitido no final do ano... (risos).*

— *Na festa de formatura dos alunos ... Isso é um termômetro, um ibope do professor e tem toda essa coisa. Esse foi o único projeto acadêmico citado, pois no discurso de formatura dos alunos, eles citaram ... Ah! O professor x faz gracinha y, o professor h da aula assim e tal. Mas o único projeto da escola, o único projeto citado da escola, o único projeto citado, foi o meu.*

João foi demitido, embora o projeto de vídeo aconteça, até hoje, em toda a rede do Colégio H, que engloba um total de seis escolas localizadas em bairros de alto padrão na cidade de São Paulo. Esse episódio descrito por João nos permite refletir sobre a escola privada como um espaço contraditório onde, apesar do estímulo e das condições para o exercício de um trabalho crítico e criativo da docência, a liberdade do professor é limitada e, muitas vezes, cerceada pela direção e os mantenedores da escola. Em muitos casos, como o acontecido com

o professor João, os professores são demitidos por não compactuarem com a linha ideológica da direção, ou como consequência de pressão das famílias.

Esse episódio nos faz refletir sobre três questões: os valores que sustentavam essa atividade; os tipos de aprendizagem propiciadas por meio da atividade; e o tipo de relação que estava sendo incentivada aos alunos. Se considerarmos que as proposições contidas para o Ensino Médio, em documentos educacionais de caráter nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴⁴, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁴⁵ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁶ indicam, como um dos eixos norteadores do currículo, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico⁴⁷, podemos ter algumas pistas para essas questões levantadas.

Na BNCC, especificamente no Ensino Médio, o documento refere-se à constituição de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva que valorize a tolerância, a não violência, e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vistas diferentes, divergentes ou conflitantes; outro ponto é a participação política e social, a construção de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade (p. 465-466).

Em síntese, as características pessoais e sociais de João, no decorrer de seu trabalho docente, vão se imbricando, em uma relação de influência mútua, com as condições concretas do exercício profissional. João confessa que aprende com seus erros e acertos e conta sua influência sobre os espaços e os alunos com quem trabalhou.

5.1.2.2 A difícil tarefa

Ao comentar que [...] “*ser professor é uma tarefa difícil*”, João expressa um pesar em sua fala que encontra ressonância nas discussões propostas por Penin (1985) sobre a satisfação e a insatisfação do professor em relação ao trabalho docente. A pesquisadora sugere que o

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a8o-series>.

⁴⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12.02.2021

⁴⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 13.01.2021

⁴⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 13.02.2021.

fenômeno satisfação/insatisfação no trabalho deve deixar de ser interpretado como algo individual e visto como uma questão pública, relacionando-se às condições histórico-sociais que o produzem, pois a elas o fenômeno está estruturalmente ligado.

Nesse sentido, problematizamos a afirmação de João de que a docência é uma difícil tarefa levantando algumas questões: quais são as tensões e conflitos presentes neste trabalho que torna tão penosa a tarefa de ser professor? Quais são as dificuldades do professor diante do seu trabalho? Considerando as condições de trabalho do professor, quais fatores ou elementos afetam a sua vida?

O professor, em tempos atuais, é um trabalhador da contradição, como já afirmamos anteriormente. Sua condição é de assalariado, de aplicador de programas, de agente de instrução, de avaliador de aluno. Seu trabalho é planejado, programado e controlado; seu ofício é ensinar dialogando com pessoas; sua posição escolar é definida de acordo com as regras da instituição. Ele exerce o papel de “malabarista profissional”, na medida em que tem que assumir, alternadamente, uma diversidade de funções, às vezes contraditórias (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 279)

Na sociedade capitalista, o professor é mal remunerado (o salário da maior parte dos profissionais desta categoria é baixo), as condições de trabalho são precárias e, enquanto profissional, é cada vez mais desprestigiado. No entanto, Barbosa (2014), ao discutir a relação entre salário docente, financiamento e a qualidade da educação básica no Brasil, aponta ser a remuneração dos professores um elemento importante na melhoria da qualidade da educação, estando diretamente relacionado aos recursos financeiros destinados a ela.

Em síntese, o professor trabalha em um emaranhado de tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea, como expresso na fala de João

— Era difícil, pois ganhava muito pouco. Na época, não tinha bilhete único. Então, tinha que andar ... Saía às 23hs da escola e andava cerca de 2km, um pouquinho mais, pra chegar na Raposo Tavares e depois pegar outro ônibus pra chegar em casa. Chegava muito tarde, então era muito sofrido. Não tinha carro, não tinha nada. Era muito, muito sofrido.

— Mas a aula em si era gostosa. Eu aprendi bastante a dar aula ali, aprendi bastante. Consegui ter experiência para dar aula em outros lugares. Nessa escola pública, a diretora era muito boa, uma pessoa super politizada, então, a gente fazia coisas legais. Assim, aprendi bastante com ela. Não era uma escola desorganizada, até que funcionava bem.

João expressa um paradoxo de sentimentos ao falar da profissão docente: sofrida e gostosa. A insatisfação quanto o retorno financeiro e as condições objetivas reais do trabalhador

em relação às condições de deslocamento para o trabalho e a satisfação em exercer o ofício de ensinar. Essas condições objetivas e reais de trabalho somadas à falta de prestígio da profissão docente vem desestimulando muitos jovens escolherem essa profissão. Neste contexto, a contradição está presente nas relações sociais, pois são as mediações sociais que constituem este professor; são as contradições que estão na sociedade que geram uma prática extremamente sofrida; são as contradições sociais que fazem com que o trabalho docente seja mal remunerado; e são as contradições de classe e de gênero que não permitem uma valorização da prática desses profissionais.

A sociedade capitalista vem delegando, à escola, muitas tarefas que, embora apropriadas pelos professores com grande generosidade e voluntarismo (NÓVOA, 2017), têm levado a um excesso de tarefas e cobranças que vão além das possibilidades reais e concretas do trabalho docente, levando a uma situação em que os professores têm sido excessivamente cobrados, criticados, insultados, rotulados, perseguidos, culpabilizados pela situação de não aprendizagem das crianças e adolescentes, embora a família, sem se dar conta, tem abandonado, há tempos, a educação dos seus próprios filhos a cargo da escola. João percebe isto e expressa em sua fala.

— *Teve uma vez que tive de falar para um pai assim, o pai veio reclamar por que a nota do filho tinha sido de tal jeito ... virei pro pai e disse assim, porque eu sou profissional de educação, sou formado em sociologia, em história, na melhor universidade do país ... Eu entendo do que estou falando ... Sabe ... Sou profissional da educação, não estou falando para você uma groselha x.*

— *“Ah, mas o meu filho!” ... Seu filho, chega!*

— *Às vezes, o professor é questionado de uma forma que o engenheiro não é, que o advogado, o arquiteto ... não é. Mas a gente passa por isso ... é difícil!*

Reconhecendo a importância de uma formação, de um embasamento sólido para o exercício da profissão, João também aponta questões relacionadas à estrutura organizacional das instituições e à escolha metodológica como fatores que dificultam o atendimento das necessidades e demanda dos alunos, criando situações de desconforto no trabalho.

— *Porque já trabalhei em escolas super ricas, elitizadas e achava elas horrorosas do ponto de vista da metodologia, dos professores, nossa, horrível. E outras escolas mais precárias, até mesmo como essa tinha algumas experiências interessantes.*

— *Que é a pedagogia cínica. Acho que o que mais acontece é professor, coordenador e estudantes mesmo ... Num cinismo. Sabe. Eu não queria estar aqui.*

— *Aquela coisa do “finge que aprende, que eu finjo que ensino”. Isso acontece muito nas escolas. Muito, muito!*

Outra questão pontuada por João em relação às dificuldades relacionadas ao trabalho docente é a relação que se estabelece, na rede privada, entre professor e direção, análoga a uma relação entre patrão – empregado, reproduzindo a organização de trabalho da sociedade capitalista.

— *Nossa! Na particular tem uma questão que o cara (professor) é funcionário, né. Ele obedece, ele precisa cumprir as determinações, precisa obedecer a cartilhinha.*

— *O gestor, o coordenador, o diretor, tirou da cartola uma coisa “x,y,z”, você tem que cumprir, mesmo achando aquilo um absurdo. No meu caso, não ... né? Por isso que fui demitido tantas vezes... (risos).*

— *Acho que ainda tenho algo saudável na cabeça, mas tem uma galera que cumpre umas determinações bizarras, nem discute, nem pensam e vão repetindo fórmulas. Coisas babacas e fazem sabendo que não vai dar certo, mas continuam fazendo.*

— *Continuam porque sabem da relação patrão –empregado ali, que precisa ser cumprida ... E outras vezes, falta um pouco de coragem, sabe. De chegar e dizer: “Olha, isso não está dando certo!” Pelo amor de Deus, de questionar, né.*

No entanto, essa relação “patrão-empregado” que se estabelece nas instituições privadas de ensino possui, para João, tem algumas particularidades:

— *O professor tem essa característica. Ele é um funcionário. Só me referindo ao mundo privado. Ele é um funcionário que, em tese, domina mais que o patrão dele o “metiê”, né?*

— *Ele domina mais que o coordenador pedagógico, porque ele é um especialista. Sobre tudo no Ensino Médio, onde trabalhei. Ele domina mais que o coordenador pedagógico o nicho dele.*

— *O professor tem essa característica. Ele é um funcionário. Só me referindo ao mundo privado. Ele é um funcionário que, em tese, domina mais que o patrão dele o “metiê”, né?*

— *Ele domina mais que o coordenador pedagógico, porque ele é um especialista. Sobre tudo no Ensino Médio, onde trabalhei. Ele domina mais que o coordenador pedagógico o nicho dele.*

— *É difícil o cara [coordenador] entrar naquela coisa da sala de aula.*

— *Então, ao mesmo tempo ele [professor] pode ser crítico, ele pode ser resistente, ele pode reelaborar. Portanto, nessas condições, ele é chave para as mudanças, para as reformas, para os projetos. Ao mesmo tempo, ele pode simplesmente ser aquele cara que acata, para de pensar e exerce a pedagogia cínica... Sem pensar mais no que ele está fazendo Isso acontece bastante.”*

Seguindo a lógica da relação patrão-empregado, a relação entre a escola e o aluno/família é análoga a uma relação entre empresa-cliente, em que a educação é a mercadoria-produto destinada ao cliente. O produto-conhecimento tem que proporcionar um retorno positivo para os clientes, traduzido em boas notas no ENEM, êxito nos vestibulares das melhores universidades do país. Os pais, enquanto clientes, esperam que os filhos alcancem esses resultados positivos e cobram isso da escola.

— *Por exemplo: lembro que um coordenador pedagógico quis impor um modelo de avaliação pra gente, um modelo de avaliação bizarro. Uma coisa horrorosa! Assim, era obviamente, única e*

exclusivamente para que a escola tivesse um resultado bom no ENEM. Ele, claro! Ia conseguir isso. Impondo o tipo de avaliação dele. Mas, para corpo docente minimamente formado e inteligente não dava pra se sujeitar àquele tipo de avaliação. Sobretudo, se ela não tem o embasamento teórico que te comprove que: “Olha! Eu vou ‘matar meu aluno’ de fazer prova, mas ele vai chegar em tal resultado”. Só no cumpra-se, é difícil!

Apesar de entender que estudar não é um processo simples, exigindo esforço e dedicação do sujeito, para João, a motivação do professor está no interesse do aluno em desenvolver uma atividade intelectual, mas que também se faz necessária uma orientação específica do professor, um projeto pedagógico partilhado e compartilhado por todos. Uma via de mão dupla.

— *Porque não é simples, né. Estudar não é uma coisa simples: “Ah, agora vou sentar e estudar”.*

— *Tem que ter, do outro lado, um profissional minimamente qualificado e com vontade de trabalhar, com alguma capacidade de trabalhar. A escola tem que ter um projeto e um lugar onde ela quer chegar... E segundo: Ter um projeto, o que você quer fazer! Porque se você não entende muito bem o que você quer fazer, você acaba gastando muito dinheiro com professor caro como foi o caso de uma escola onde trabalhei em Moema. Uma escola que pagava bem pro professor, mas o professor desmotivado, professor ruim, professor que repetia fórmulas, não inovava e uma galera que dormia em sala de aula. Então, assim, não adianta muita coisa.*

— *Acho que a infraestrutura é importante, o projeto [saber onde você quer chegar]. Conseguir viabilizar isso, com uma equipe docente que é o eixo de qualquer escola. Uma boa equipe docente e uma coordenação pedagógica que consiga dizer aos professores, pro grupo: “Olha, a gente quer chegar naquele lugar” (fez um gesto - Apontou) Nosso projeto é esse!*

— *Construir uma pedagogia de verdade. Porque, gosto muito desse termo, se não me engano é do Tardif ... Preciso me lembrar de quem é esse termo*

Outro fator, pontuado na fala de João, que pode facilitar ou dificultar o trabalho docente é “uma estrutura e uma infraestrutura adequada”.

— *Então, eu acho que a infraestrutura faz diferença. Muita diferença. Você estudar num lugar gostoso, adequado, arejado e bonito, isso faz toda a diferença. Não é tudo, obviamente, né. Mas faz a diferença.*

— *Difícil se construir algum projeto num lugar muito bagunçado. Num lugar destruído, deteriorado, que ninguém respeita aquele lugar, pois o lugar tem de estar adequado para você estudar, o lugar tem de estar limpo e organizado.*

— *Porque aí, a gente está falando de coisas... Por exemplo, trabalhei em lugares muito organizado, com projetos claros, bem definidos e muito legal. Assim, de excelência, mesmo, como na escola X, na escola Y, escolas de elite e já trabalhei em lugares muito precarizados.*

Ainda sobre o trabalho docente em escolas de elite, gostaríamos de pontuar mais duas questões apontadas por João: o processo de alienação e a baixa formação intelectual e/ou capital intelectual.

— *Em escolas privadas já cheguei a encontrar professores bem ruins. Assim, que acharam uma “formulinha” e continuavam a repetir essa “formulinha” e não paravam mais para pensar no “metiê” deles, no que faziam mesmo, param de refletir sobre sua prática em algum momento. “*

— *Você percebe que tem professores, não são poucos, mas você percebe que tem uma galera com a formação muito, mas muito complicada, muito deficiente mesmo. Mas muito ruim mesmo.*

— *E aí é uma questão ... Às vezes a pessoa tem até vontade de aprender, disponibilidade, mas ele teve uma formação muito ruim ao longo da vida ... Aí entra numa carreira muito precarizada, sem tempo de estudo, sem remuneração para o estudo e aí ele só vai reproduzir muitos absurdos por aí.*

João comenta sobre o processo de alienação do trabalho docente quando encontra um profissional desmotivado que “[...] *para de refletir sobre a sua prática em algum momento e fica reproduzindo formulinhas*”. Seria uma estratégia de sobrevivência? O professor age desta forma porque está sobrecarregado de tarefas? Para Charlot (2008), quanto mais difíceis são as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência.

Em síntese, João, que tem orgulho de ser professor, reconhece as dificuldades que o exercício da docência apresenta. Elas são de natureza diversa e compõem, de forma diferente, os cenários das escolas públicas e das escolas da elite. João compõe o significado de ser professor com muitas destas determinações, incluindo suas características pessoais dadas pela sua inserção social e sua história, pelas relações de trabalho, pelas pressões sociais sobre o trabalho educacional escolar, pela formação e qualificação dos professores, destacando sempre o prazer de estar na sala de aula com os alunos.

5.1.3 Núcleo 3 – “[...] a escola é um lugar muito complexo e difícil de lidar”

A escola é o local do trabalho docente, espaço de muitas experiências e vivências, ambiente no qual o professor age e sofre a ação, encontrando tanto limites objetivos quanto subjetivos para suas ações. Nesse sentido, para o professor João, “*a escola é um lugar complexo e difícil de lidar*”, pois carrega características universais e históricas herdadas do sistema capitalista. Isto é, cada indivíduo é determinado pela sociedade em todas as dimensões de sua subjetividade, porém, ao mesmo tempo, também é livre, no sentido de poder interferir sobre esses códigos culturais (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Este recorte da fala de João, apresentado no parágrafo anterior, carrega significações que destacam características da relação objetiva entre a sociedade e o indivíduo, que é complexa e subjetiva; que contemplam sua satisfação e insatisfação em relação ao trabalho docente vivenciado em uma realidade concreta. Neste contexto, coloca-se a unidade dinâmica entre indivíduo/sociedade, vivenciada no espaço escolar que, para João, envolve “*muitas questões*

do ponto de vista humano que não são fáceis de lidar”, as quais são síntese de múltiplas determinações.

Na relação direta com a realidade, o professor incide diretamente nas relações sociais, na singularidade com os pares, com os alunos, com as famílias entre outros atores escolares. Como os atravessamentos nas relações pedagógica com os alunos, a relação hierárquica entre direção, gestores e a relação que se estabelece com os pais dos alunos. Contudo, todas estas relações se dão no âmbito humano e emocional, como, por exemplo, na relação professor-aluno que envolve, também, questões ao nível das emoções. A atuação do sujeito é vista como um processo, que tem a capacidade de interagir com diversos outros conjuntos sociais, e consequentemente, suas ações podem interferir nas relações humanas e no meio (REY, 2000).

Assim, é importante considerar os reflexos do sujeito nas interações sociais – que trazem diferenças culturais, de sua história, das ideologias e de outras marcas do inconsciente, dos significantes que constituem a subjetividade e interagem nas relações sociais do contexto escolar.

Deste modo, compreendemos que a escola, local de trabalho do professor e lugar social do trabalho docente, é organizada, planejada, supervisionada, remunerada e monitorada pela sociedade. Diante de tal realidade, perguntamos: quais são os impactos da organização, da estrutura e da infraestrutura da escola no trabalho docente?

Para responder a esta questão, vamos analisar a trajetória de João na sua própria experiência e vivências no contexto escolar. Como já pontuamos no Núcleo anterior, para João, uma escola boa tem que ter uma estrutura e uma infraestrutura que possibilitem a construção de um projeto partilhado e compartilhado com todos os atores educacionais. Em sua trajetória docente, tanto em escolas da rede privada quanto da rede pública, trabalhou em escolas *“muito organizadas, com projetos claros e definidos”*, de *“excelência mesmo”*, bem como *“em lugares muito precarizados”*.

Como João define uma escola *“precarizada”*? Ele utiliza este termo como síntese de um *“lugar muito bagunçado”*, *“destruído”*, *“deteriorado”*, *“que ninguém respeita”*, *“ruim”*, *“difícil”*. Ou seja, instituições educacionais em que, tanto os aspectos físicos, quanto os aspectos pedagógicos e as relações nelas estabelecidas não favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos discentes e docentes.

Deste modo, ao trazer referências de uma boa escola e o seu contrário, João resgata, em sua fala, considerações que comparam experiências diversas e distintas vividas em sua trajetória

escolar e profissional, em instituições privadas e públicas, classificando-as em três categorias: instituições com boa estrutura, infraestrutura e projetos bem elaborados; instituições com pouca estrutura, porém “*com experiências interessantes*”; e instituições completamente precarizadas.

Para tornar a exposição da análise que constitui este Núcleo mais didática, destacaremos, como fizemos no Núcleo anterior, aspectos que compõem, na totalidade, a complexidade da significação constituída por João sobre a escola com “*um lugar muito complexo e difícil de lidar*”.

5.1.3.1 Uma escola boa e o seu contrário.

Ao ser interpelado sobre o que seria uma boa escola/escola boa, João nos esclarece ser uma “*questão [...] difícil de responder!*” Entretanto, após uma pausa, nos diz que, para responder, levará em consideração sua própria experiência como estudante, professor e diretor.

Com uma trajetória de escolarização e atuação profissional percorrida entre escolas públicas e privadas, em espaços considerados “*muito organizados, com projetos claros e bem definidos*”, ou “*precários*”, no entanto com “*experiências interessantes*”, ou mesmo em espaços considerados uma “*barbárie*”, para João, uma boa escola é aquela que apresenta uma “*boa infraestrutura*”, tem “*um projeto*” definido que permite “*saber onde você quer chegar*”, uma boa equipe docente, que ele considera como o “*eixo de qualquer escola*”, e uma coordenação pedagógica que consiga organizar e orientar essa equipe no sentido de “*construir uma pedagogia de verdade*”. Ou seja, para João, uma escola boa, seja ela privada ou pública, precisa ter um projeto partilhado e compartilhado entre o corpo docente-técnico-administrativo.

No entanto, ele ressalta que só estes elementos não bastam para que uma escola seja considerada boa. É importante que haja aprendizagem. Para isso, é necessário o envolvimento do aluno na atividade de estudo, que precisa ser expressiva e possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Mesmo atuando em escolas de elite ou escolas públicas, não encontramos, na fala de João, atribuição de responsabilidade pessoal aos alunos ou sua condição social. Sua interpretação em relação à educação perpassa pela ideia de que a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém, no caso em questão, a tarefa do professor-adulto-orientador-formador, capacitado para trabalhar com jovens e crianças, sendo responsável pelas ações em sala de aula. Portanto, o professor não pode estar estranho ou ser alienado na relação interpessoal com o aluno, ele precisa conhecer o processo de formação humana, como um

contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Nas significações constituídas sobre a escola, João traz, também, aspectos que poderiam indicar a falta de qualidade da escola, já mencionados no Núcleo 2. São eles: um comportamento de isenção de responsabilidade docente; a burocratização do ensino; uma pedagogia cínica, em que professores fingem que ensinam e alunos fingem que aprendem.

Importante ressaltar que, quando João contrapõem boas escolas com escolas precarizadas, ele não está contrapondo escolas privadas que atendem à elite com escolas públicas. Como ele afirma:

— Porque já trabalhei em escolas super-ricas, elitizadas e achavam elas horrorosas do ponto de vista da metodologia, dos professores, nossa, horrível.

— E outras escolas mais precárias, até mesmo como essa [referindo-se a uma escola pública que trabalho, que tinha um projeto político pedagógico e uma direção bem politizada], tinha algumas experiências interessantes.

Em relação às escolas públicas, João sintetiza, em linhas gerais, que as escolas municipais, em São Paulo, têm um melhor nível por terem uma carreira docente melhor estrutura, tempo de reunião mais amplo possibilitando uma formação docente, e um concurso de ingresso mais difícil. ***“Então, você tende a ter professores de melhor nível, melhor qualidade. Isso não é regra, é claro. É a tendência”.***

Em sua trajetória profissional, comenta que encontrou pessoas incríveis, professores excelentes nas escolas públicas, professores excelentes nas escolas privadas, principalmente nas escolas de elite onde trabalhou e teve a oportunidade de aprender com outras vivências.

5.1.3.2 Ser professor na escola de Elite

Caracterizar um profissional da área de educação que trabalha em escolas que atendem à elite não é tarefa fácil. Como nos descreveu João, ao comentar sobre a sala dos professores nas instituições em que trabalhou: ***“Era um negócio de nível universidade, assim. Era mais alto nível lá do que na Faculdade onde trabalhava”.***

Ele relata que, nessas escolas, o quadro docente era composto por mestres e doutores que, em sua maioria, havia obtido sua titulação nas melhores universidades do país, como a Universidade de São Paulo (USP) ou a Universidade de Campinas (UNICAMP), um indicativo de que, no processo de ingresso, há um nível muito alto de exigência em relação ao currículo

do professor. Esse nível de exigência, segundo João, justifica-se pela clientela atendida por essas instituições, os filhos da elite paulistana.

— Mas aí, também, tem um corte de classe importante, né. Pois é uma galera do Colégio X que sabe dar aula para um grupo social muito elitizado e atende estas demandas aí. Que são demandas específicas, aí. Uma comunicação específica, que eu demorei pra aprender...

Assim, define seus pares como profissionais com boa formação, alto nível intelectual, que atende às demandas e as exigências específicas desta classe A, um grupo social extremamente elitizado.

Esses jovens que estudam na escola de elite são filhos de famílias abastadas, que possuem propriedades por herança, trabalho garantido depois de cursarem faculdade, acesso às novas tecnologias, que os possibilitam o acesso simultâneo a distintos mundos possíveis. João esclarece que as condições de classe são concretamente vivenciadas na escola e estão incorporadas nos sujeitos e nas relações sociais presentes no cotidiano.

Um cotidiano escolar que vai expressando as limitações e a difícil tarefa de ser professor na escola de elite, que explicita como as condições sociais de classe são vividas na escola, como já apresentado no Núcleo 1.

Um aspecto que João destaca em sua fala sobre o cotidiano dessas instituições é o “acolhimento” às demandas do aluno.

— Era uma escola que abraçava muito a demanda dos alunos. Muito aquela postura do cliente. Então, “ah, não estudei para a prova, vou pedir para adiar a prova”. Daí o aluno fazia a prova outro dia.

— Isso que você está dando é muito difícil, então vamos fazer uma outra coisa, né.

As autoras Brandão e Carvalho (2011, p.509-510) articulam estudos sobre o processo de produção das elites escolares e afirmam que muitos estudos sobre o processo de escolarização da elite têm mostrado que o sucesso da escolarização dos jovens dessa camada da população, muitas vezes, se dá por estratégias de “evitamento” de fracasso por meio de escolhas tais como a transferência para escolas menos exigentes a fim de prevenir prováveis reprovações e o apoio escolar por meio de professores particulares, entre outras.

Essas autoras fazem referência a uma coletânea intitulada *A escolarização das elites*, organizada por Almeida e Nogueira, que chama a atenção – de forma pioneira entre nós – para a pertinência da investigação sobre as práticas e as estratégias das elites em relação à escolarização de seus filhos, para a compreensão dos processos de produção de “qualidade do ensino” em uma perspectiva relacional, como propõe Bourdieu.

Além disso, é preciso não esquecer que as escolas de maior prestígio frequentadas por esse grupo social costumam ser extremamente seletivas, quer no momento da matrícula inicial dos alunos, quer através de diferentes processos de seletividade interna – negociados com as famílias –, quando a reprovação tende a levar muitos alunos a procurar outras alternativas de escolarização (MANDELERT, 2012). Portanto, neste contexto depreende-se de como a elite é acolhida na escola.

Sobre este termo “acolhimento”, percebemos que, na fala João, há um certo incômodo em relação excesso de “cuidados” com os alunos das escolas de elite em que trabalhou. Como o professor João tem experiência em dois sistemas educacionais diferentes (privado-público), consegue identificar o discurso pedagógico do “politicamente correto” que caracteriza como muitos professores lidam com os alunos que apresentam dificuldades na escola e o tipo de tratamento que é oferecido aos mesmos.

Esta questão do “acolhimento” será melhor compreendida quando comparada a outras situações relacionadas a alunos com dificuldades de aprendizagem apresentadas no tópico a seguir.

5.1.3.3 A dificuldade no processo de ensino- aprendizagem

Como em qualquer instituição educacional, nem todos os alunos conseguem acompanhar o ensino e realizar as tarefas exigidas neste universo escolar. Assim, nas escolas de elite em que João trabalhou, o acompanhamento desses alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem é descrito por ele da seguinte forma:

— Sempre tem nessas escolas a orientação educacional, um psicólogo, o psicopedagogo, ou o coordenador pedagógico que chega até você com o diagnóstico, o aluno tem x, tem y tem z. Muitas vezes o próprio aluno já te dá o diagnóstico.

— Ele (aluno) sabe das dificuldades, vem e fala isso pra você; sou isso e tenho essas limitações. A gente tem que lidar com isso de diversas formas. Tinha aluno com Down no Colégio X, mas era muito difícil.

— Essas escolas têm apoio, tem muito apoio. Tem pessoas designadas para fazer trabalho com esses alunos. Então, em certos momentos, o aluno sai da sua sala e fica com essa pessoa designada para o apoio. Então, isso a gente tinha no Colégio X.

Na escola de elite, o professor faz parte de uma equipe de profissionais designados a atuar com este aluno de forma acolhedora, compreensiva e afetiva. Nesse panorama, os casos são relatados e discutidos entre a equipe gestora, os professores, os psicólogos e os psicopedagogos. Cada aluno é considerado como um ser humano único, que precisa de atenção

específica e isto é analisado pela equipe, caso por caso nas reuniões pedagógicas. O aluno possui um acompanhamento dentro e fora da escola. Muitas vezes, esses alunos que apresentam alguma dificuldade específica já são acompanhados por profissionais selecionados pela própria família, na escola, recebem um segundo apoio de cuidado e atenção.

Deste modo, os adultos (gestores, professores, pais) compreendem as necessidades do sujeito (criança/jovem) em se tratando do cuidado, do acolhimento que dão significado para o desenvolvimento intelectual e psicológico do aluno para que este se sinta mais seguro e autoconfiante.

Neste contexto, os professores têm retorno do psicólogo e são orientados a pensar em atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na escola. Neste trabalho diferenciado com os alunos, João comenta sobre um caso de uma atividade híbrida que aplicou na escola.

— No Colégio H tinha um aluno com dificuldade de aprendizado, mas daí eu encontrei, por vídeo, uma maneira dele se expressar. Foi super emocionante. Deu para fazer um trabalho incrível por meio do vídeo. Foi assim, excelente.

— Então, tinha esse olhar diferenciado dos professores, sem o apoio externo.

As escolas privadas incentivam financeira e profissionalmente os funcionários a continuarem os estudos, a participarem de pesquisas que contribuam para o universo escolar. Assim, pode-se ter o melhor profissional, pode-se oferecer o melhor recurso humano e um produto educacional com mais qualidade às famílias da elite.

— No Colégio Y, tinha uma psicóloga que lidava com todos os problemas, todos os casos e analisava tudo. Frequentava um grupo de estudo e pesquisa da Prefeitura, um centro de acolhimento, ali, no Butantã onde elas [outras psicólogas] se encontravam, onde discutiam casos, uma espécie de supervisão. Então tinha muito mais clareza do que acontecia. Era bem diferente.

— Ainda assim, mesmo com esse olhar. Sempre aquela questão; se esse aluno deve ficar em sala de aula ou se o aluno não deve ficar em sala de aula; o aluno participa, ou não participa; o que deve ou não deve. Sempre com esse tema ainda em debate. Um debate que tem até hoje. Mesmo pela legislação garante o direito ao aluno estar em socialização com as pessoas, com os outros alunos e aprendendo por meio dela. Muitas vezes, a gente sabe que não é o ideal e talvez o apoio ajudaria também, a fazer bem algo híbrido nesse sentido. Mas nas escolas elitizadas, o que fica claro é a coisa do hiper-diagnóstico, que o aluno é identificado com x; y z tendência.

O João comenta que apesar do ensino na escola de elite ser extremamente exigente, havia este acolhimento aos alunos com dificuldade. Assim, “[...] *o olhar para cada aluno, o aluno é discutido, passa reuniões discutindo cada caso de aluno. Então, tem um acolhimento, sim*”.

Os professores compreendem que a política da escola é a recomendação de se ter um olhar mais condescendente para estes alunos. “[...] **a gente** [professor] **pega mais levinho**”. Entende-se que é uma “proposta oculta” apresentada aos professores, para diminuir o nível de exigência na avaliação do aluno.

Nestas circunstâncias, o aluno é acolhido em suas limitações e os profissionais, mais sensíveis e tolerante as suas dificuldades, tentam, de várias formas, deixar a vida desse aluno mais agradável e adequada à situação escolar.

João também descreve uma realidade, vivida nas escolas da rede pública, diferente em relação a esse acolhimento dado aos alunos com algum tipo de deficiência. A rede de educação pública, seja municipal ou estadual, não possui, nas escolas, uma equipe de atendimento e acolhimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem composta por psicólogos, psicopedagogos ou orientadores educacionais

A escola pública atende a uma parcela muito grande da população brasileira, há muita diversidade de gênero, de raça, de classe social que vai desde o filho do trabalhador até a classe média. Assim, no trecho a seguir, será apresentado o olhar do professor João sobre a diversidade na escola pública onde trabalhou. Ele comenta que:

— *Porque era uma escola pública, dessas que tinha Vestibulinho [para ingressar na escola], durante muito tempo, era bem localizada, na Vila Sonia – Morumbi, bairro de classe média e ao mesmo tempo próximo... Ali, tinha algumas favelas. Apesar de ter dado aula lá em 2005. Já era uma escola universalizada.*

— *Ainda guardava uma fama de escola de excelência e pública.*

— *Então, era o lugar onde trabalhei onde tinha alunos, muitos, alunos das favelas, muito pobres, muitos negros, outros que fizeram cruzeiro nas férias, classe média, média alta, iam de carros, filhos de empresários da região, pais com capital cultural como filho de psicólogos. Uma das primeiras escolas onde percebo a expressão da homossexualidade mais aberta. Havia uma aluna que era anã e eu nunca tinha dado aula para uma anã. Então tinham muitas questões, assim. Muito diversa, muito diversa.*

Neste trecho comentado pelo professor, há um contexto histórico importante dentro desta trajetória da educação pública brasileira. A diversidade da escola pública é um resultado de lutas sociais que ocorreram no Brasil desde a década de 1970 que implementaram políticas de universalização do ensino a caminho da democratização do acesso aos estudantes em que foi possível discutir questões fundamentais para efetivar o atendimento a toda população em idade própria escolar, independente de condições social, étnica e cultural. Deste modo, João comenta que há muita diversidade na escola pública comparando com a escola de elite:

— *Agora o Colégio X, por exemplo, só usar como um contraponto, todo mundo com a mesma cara, todo mundo branco, loiro, parece que você está na Suécia.*

— *Assim, é engraçado até, pois não tem diversidade nenhuma.*

O desafio do professor da rede pública é trabalhar com a educação na diversidade, pois dentro deste contexto está instituído o direito de ter direito à educação pública de qualidade com garantia de aprendizado.

A intensa expansão de massa na educação para todos, nas últimas décadas do ensino fundamental e Ensino Médio, provocou mudanças na composição da demanda dos estudantes e professores nas instituições públicas escolares. E trabalhar na diversidade cultural dos/as estudantes como um recurso de ensino significa estar sensível à possibilidade de que todos são iguais e que todos podem aprender. Entretanto, o desafio está em conhecer e reconhecer as diferenças, a diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, responder às necessidades educacionais de cada um, para que todos progridam no seu aprender e participem do processo em igualdade de condições, beneficiando-se através de um ensino adaptado e voltado às suas necessidades. Assim, a problemática a seguir refere-se em como os professores da rede pública lidam ou entendem esta diversidade na sala de aula, pois há alunos que vão para a escola e não aprendem, que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem e ficam em sala sem acompanhamento ou auxílio de um adulto para orientá-lo. Diante de tal realidade, o professor problematiza esta questão na rede pública:

— *Esse aluno com dificuldade na escola pública, ele percorre algum caminho?*

— *É isso também!*

— *Vou receber aluno com dificuldade e vou fazer o que com ele? ... Vou deixar ele ali, sem fazer nada, no canto? Não adianta nada!*

Neste contexto, o professor relata que na rede pública não há recurso preventivo ou diagnóstico para acompanhar os alunos que apresentam alguma dificuldade com aprendizagem.

— *Na rede pública a gente não tem esse hiper-diagnóstico, as vezes você até observa que tem alunos com um monte de questões, mas você não tem diagnostico nenhum. O pai não leva ao médico, não sabe. A gente até orienta, mas o pai não tem plano de saúde, não vai ... Não vai se enfiar no SUS pra olhar. Então, é bem diferente a relação... Dos dois, né.*

E assim, João vai apresentando as condições concretas de existência dos sujeitos na rede privada e pública:

— *Um acolhe até um pouco demais, não deixa que os alunos tenham certas experiências. O outro é completamente ... Não completamente, né. Porque ainda os professores percebem, né. A coordenação às vezes, mas não consegue dar conta dos casos, não consegue. É muita coisa, é muito trabalhoso. Pouca gente para atender.*

Nos trechos apresentados logo acima buscou-se descrever as condições reais dos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade como baixo rendimento escolar, defasagem idade/série, evasão no ensino na rede pública. Assim, como apresentar o tipo de atendimento ofertado aos alunos da rede pública que não conseguem aprender, que repetem de ano, que desistem dos estudos e que são responsabilizados pelo próprio fracasso.

O sistema é desigual e observa-se como esta problemática se expressa concretamente na vida dos sujeitos. Indaga-se o que distingue que um grupo de estudantes tenham acesso a um conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade, um cuidado diferenciado, o acolhimento escolar e outros não? De que forma o local, a família e o grupo social em que um indivíduo nasce determina o tipo de conhecimento, de acolhimento e de atendimento a que ele vai ter acesso na sociedade? Nas palavras do professor João:

— Na escola do pobre, este discurso do acolhimento ele é um falso acolhimento ... Na verdade, ele é quase ... Uma questão, assim. Como posso dizer? “Ah! Ele não vai muito longe, então ... Não vou exigir muito dele ... Ele não é capaz, então, não vou exigir muito. Ele não pode!”

Neste trecho verifica-se a reprodução da desigualdade social dentro da escola, legitimada pelas práticas docentes, a partir deste recorte “[...] **mas ela argumentava comigo que os alunos não conseguem, que não sabem, eles não podem**”. Ou, “[...] Ah! Ele não vai muito longe. Então, não vou exigir muito dele” ... “[...] “Ele não é capaz! [...] “Ele não pode!””, no qual ele evidencia, dessa forma que a representação social da pobreza prevalece à visão que se tem da criança ou do jovem oriundo da classe social. Pois o que predomina na cultura escolar é esta visão moralizante sobre o estudante pobre que é taxado como incapaz aos estudos e à aprendizagem. Analisando esta fala, recorre-se a um pensamento de Saviani (2012), na obra Educação e Democracia o autor compreende a educação de modo relacional com a sociedade de classe. Assim, Saviani (2012) admite que os professores, ao rebaixarem o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado, só reproduzem os mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante. Corroborando essa ideia de Saviani, Arroyo (2015, p. 10) enfatiza a situação da pobreza da seguinte forma: “Enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzi-la a uma questão moral, falta de valores, a mentalidade primitiva em relação ao trabalho”.

Este é o grande desafio das escolas, dos gestores e dos professores: não se deixarem contaminar por essas representações sociais dos pobres ou se deixar levar pela versão

moralizante que é imposta pela classe dominante e como que o preconceito e a falta de entendimento dessa condição é prejudicial às questões sociais. Como apresenta o professor João:

— *O que deveria ser completamente ao contrário. Deveria exigir muitíssimo do pobre. Porque você sabe que pra ele chegar num lugar social de trabalho decente, de cidadania e tal ... ele precisa se esforçar pra caralho Ele precisa ultrapassar um monte de barreiras...Então, tinha que “chibatar os moleques” pra estudar igual uns “idiotas” assim ...E não é isso que acontece.*

— *Professor tem um linguajar assim “Ele (aluno) não consegue, ele não dá conta”.*

Deste modo, quando o aluno não aprende, não é apenas um problema pedagógico, é um valor pessoal e a dignidade de cada um professor e do aluno que está em jogo (CHARLOT, 2008). No entanto, ao se analisar este quadro de diversidade dentro da escola, também pode-se questionar como os professores, no desempenho de suas funções pedagógicas, olham a diversidade cultural: como um problema ou como instrumento de enriquecimento para a aprendizagem dos alunos?

Para responder a esta pergunta, recorremos a três trechos da fala de João, em que, já na função de diretor⁴⁸, interpela colegas de trabalho sobre a qualidade da avaliação e a atividade aplicada a alunos da rede pública que apresentavam rendimento escolar insatisfatório e estavam de recuperação. Eis o primeiro caso:

— *Tem o caso de uma prova ridícula que a professora de Artes queria aplicar para os alunos. A gente faz reclassificação de alunos, né. Daí ela foi reaplicar a prova dela. Fui dar uma olhada pra ver o que tinha na prova ...na hora que olhei ... falei assim: Professora, a senhora está de brincadeira. Essa prova é para um idiota, essa prova não tem sentido, nenhum.*

— *Mas ela argumentava comigo que os alunos não conseguem, que não sabem, eles não podem. Aquilo me irritou de um jeito ...Profundamente.*

— *Sabe, é esse olhar que não é o de acolher. Esse lugar é....Tem um filme que trata disso, trata dessa questão ... “Vocês nunca me sonharam”.*

O segundo caso mencionado é sobre a avaliação final da disciplina de Sociologia. Neste trecho, buscamos compreender o papel da escola, do professor no atendimento às dificuldades do aluno. Neste diálogo de João com um professor de Sociologia, entende-se que o aluno ficou

⁴⁸ No ano de 2018,2019 e 2020, João torna-se diretor de uma escola da rede Estadual de ensino na cidade de São Paulo. Em um processo simplificado, ele consegue a vaga de diretor que exigia a titulação de mestre e/ou doutor na área de educação. João consegue a vaga e segue atuando como gestor de uma escola.

em sala de aula, mas não participou de todas as atividades, não foi interpelado pelo professor durante todo o curso e, no final do bimestre, apresenta um desempenho escolar insatisfatório.

— *Porque trabalho com muitos professores da escola pública, em que, cara, faz uma avaliação escrita no final do bimestre e dá nota pro cara. Mesmo um professor bom, meu, de Sociologia, aqui na escola, formado na USP, ele chegou no conselho de classe com um monte de zero no diário dele. Tinham 08 zeros. Daí eu falei: Peraí, mas o aluno frequenta? Ele respondeu: frequenta. Ele participou do seu seminário? Sim, participou. Mas então, como ele tem zero? Ah...Porque ele tinha que ter feito tal coisa na prova e não sei o que lá.*

— *Mas como o cara tem zero? O cara está na sua sala de aula? Ele frequenta, está ali todo dia...Ele participou de uma atividade ...Ele não pode ter zero. Você precisa ter algum outro meio de detectar, de pensar O cara está lá ... assistiu o curso do cara ...o bimestre todo e tem zero?*

— *Então, “não sirvo pra nada?” então ... acho que este tema é importante, né. Conseguir desenvolver mecanismos de avaliação que consigam de fato olhar para essa multiplicidade do ser. Dá trabalho, né. É pesado.*

Contudo, diante do paradoxo do contexto escolar, João retoma a ideia da pedagogia cínica explicando que, para este grupo social, os professores deveriam exigir mais disciplina, organização e mostrar os caminhos.

— *Cansei de ver aluno trazer redação para mim... “Olha professor, tirei 10”. Fui olhar a redação e a redação era horrível! Professor não corrigia nem erro ortográfico, não corrigia erros primários, não tinha pé nem cabeça o negócio.*

— *Olha, você quer uma nota boa, valorizando o esforço, o caminho que ele percorreu, de onde ele partiu ou de onde ele chegou, é uma coisa. Dar dez para um trabalho desse aqui! Daí eu chamei o professor pra conversar ... O mesmo papinho, sabe ... “Ahhh, você tem que entender o nível do aluno”. Que nível do aluno? Nível da língua portuguesa que você não está ensinando. É um falso acolhimento.*

Esta reflexão visa estabelecer uma análise crítica sobre o processo de escolarização de alunos oriundos do meio popular que continuam sendo culpabilizados por seu baixo rendimento escolar ou pela não aprendizagem. Contudo, é possível a escola ser o lugar da não aprendizagem? Quem convenceu professores e professoras que escola de pobre não pode ensinar conteúdo? A quem interessa uma escola pública sem ensino-aprendizagem?

O professor João, ironicamente, comenta a fala de outros professores, reproduzindo, em tom sarcástico, a mentalidade de alguns professores sobre o ensino de alunos oriundos das classes populares:

— *Eu (professor) não consigo vislumbrar pra essa classe social, pra esse aluno, pra essa cor, com essa cultura um lugar social de destaque. Então, pra ele [o aluno] ...tudo bem... se ele gosta de funk...vou dar aula de funk ...*

João, indignado com este tipo de pensamento rebate: “*Não, você precisa resistir!*”

Assim, os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem nas escolas públicas são abandonados à própria sorte, inferiorizados, reprovados, estigmatizados, outros abandonam a escola carregando consigo o sentimento de fracasso. Deste modo, as formas de preconceito, discriminação e de fracasso são observadas e analisadas ao se questionar o direito à educação prevista na Constituição Federal de 1988. Mas quem garante esse direito? É possível acreditar que na sociedade atual a educação possa ser igual para todos? Qual a possibilidade de, na sociedade capitalista, a educação ser igual para todas as classes?

De acordo com Saviani (2012, p. 20),

Marginalizados socialmente, porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui-se um elemento reforçador dela.

Diante dos exemplos citados, João descreve uma classe social que historicamente está alijada do acesso a direitos básicos.

E como criticar uma ideologia vivendo cotidianamente essa ideologia? Como subvertê-la, se ela se tornou tão arraigada através dos tempos em nosso cotidiano? Compreendemos que há, em nossa sociedade, representações e interpretações reducionistas sobre o pobre e a situação de pobreza, que carrega em si uma visão deturpada da realidade. No discurso do senso comum, no qual diz “a condição social do sujeito é fator determinante para sua capacidade de estudo e aprendizagem”, são ideias preconceituosas que reverberam nas escolas e acabam impregnando as práticas escolares.

Em se tratando da sociedade, passa-se pela impressão, pela imaginação aparente de que há uma sociedade do conhecimento, porém, na verdade somos uma sociedade pautada em ilusões. Da sociedade do conhecimento à sociedade das ilusões, assim como Duarte (2003), pontua sobre a sociedade do conhecimento que se proclama como uma sociedade interessada na educação, no conhecimento, no entanto desvaloriza o profissional da educação precarizando seu ofício com baixa remuneração, desvalorizando o trabalho do professor, criticando suas ações, rotulando-o e perseguindo-o. Existe uma “sociedade das ilusões” que esconde, oculta e dissimula os principais determinantes do não aprender. Segundo Paulo Freire (1987),

A sociedade impõe seus modelos educativos como elementos de estabilidade do sistema social e que nunca irá modificá-los voluntariamente num sentido que contradiga os seus interesses. Ao mesmo tempo, o educador consciente sabe da importância que tem para a mudança social o modo como as pessoas

percebem a realidade e a si mesmas. As pessoas que, mediante uma educação libertadora, descobrem o mundo e sua posição nele com consciência crítica, são os melhores sujeitos ativos de uma transformação séria e profunda das estruturas sociais. (FREIRE, 1987, p. 73):

Entendemos que a concepção da educação pública brasileira leva a uma breve análise sobre os avanços e recuos relativos ao sistema educacional brasileiro, a sociedade, os valores, os modelos impostos, seus princípios educacionais e as práticas que se efetivam na construção de um ou de outro modelo, o qual a história escreve a cada período. Contudo, levando em consideração o nosso período histórico, há tempos que a sociedade brasileira, em particular as classes sociais mais abastadas, veem os pobres como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, sendo responsabilizados por sua própria condição. Desta forma, os objetivos da educação estão atrelados a essa mesma classe e aos seus interesses de perpetuar a divisão de classe, a exploração e contenção em prol de seus privilégios.

Entendendo este dilema, João apresenta sinais de indignação ao repetir, em tom incisivo, que este contexto “*é perverso, é perverso*”, pois este tipo de pensamento oculta a compreensão do processo histórico de produção desses fenômenos e ignora a questão social que os envolve. Contudo, ele esclarece que o “*aluno não vai para lugar nenhum sem orientação, se você não ajudar, ele não faz nada*”. Assim, quanto mais difíceis as condições de trabalho do professor, mais predominam estratégias de sobrevivência. E por vezes, o professor tem consciência de estar preso em discursos contraditórios, como João exemplifica:

— [...] *o professor não faz nada porque você não tem o que fazer. E, às vezes, você não sabe como fazer, às vezes, você não faz porque ... Ahhh, não dou conta de fazer isso!*

Charlot (2008) afirma que há uma tensão no ato de ensinar, que, muitas vezes, leva ao conflito, pois não é tarefa simples chamar a atenção, a concentração dos alunos para a atividade de ensino; pressionar para desenvolver uma tarefa, negociar situações em sala de aula, adaptar o nível da aula sem renunciar o saber, tudo isso pensado em 50 minutos de aula. Por vezes, o professor procura outros caminhos e estratégias de sobrevivência. Porque o primeiro objetivo é sobreviver profissionalmente, depois psicologicamente e por fim ficam os objetivos de formação dos alunos. Lembrando-se de que quanto mais adversidades no trabalho, maiores são as chances de predominarem as estratégias de sobrevivência, inclusive o silêncio.

5.1.3.4 Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?

João problematiza a bipolaridade que vivemos em nossa sociedade. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Corroborando a ideia de Duarte (2003), que baseado na concepção crítico-dialética questiona a falácia da sociedade do conhecimento retomando a ideia de Marx: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões sobre uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”. Neste contexto, de acordo com Dubet (2003), qual seria o lugar da escola em uma estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão? São muitos os pesquisadores e intelectuais que discutem esta questão. Contudo, é importante saber e tentar delimitar o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?

Na leitura de Duarte (2003), sim, vivemos em uma sociedade de ilusões que vive uma escola idealizada, redentora e salvadora da sociedade, mas que, na realidade concreta, remunera mal seus professores, persegue, critica e insulta os profissionais da educação, onde as políticas do Estado são escassas, há omissão das autoridades pelas dificuldades estruturais da escola entre outros fatores. Entretanto, nesta discussão, é importante explicar o indicador (sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões) e levantar alguns pontos do contexto atual. Em relação a parte da população que estuda nas escolas particulares, estas costumam exercer o controle político-ideológico via currículo, elemento central do processo educativo, sobre seus profissionais. Bittencourt⁴⁹ assevera que essas escolas costumam ter uma grande intervenção dos pais ou responsáveis e, por conta de posições que não compactuam com as linhas ideológicas da direção, o número de demissões de professores de História é grande.

Diante de tal contexto, utiliza-se novamente o exemplo docente como João (como já mencionado em outro momento) onde o pai de um aluno da escola de elite fotografou e divulgou no grupo do WhatsApp um texto que o professor trabalhou em sala sobre a cobertura do *impeachment* da ex-presidenta eleita Dilma Rousseff (2016) feita pela mídia. Sobre a atividade

⁴⁹ Entrevista concedida em: SILVA, M. de P., FERNANDES, L. O., & CARVALHO NETO, P. J. de . (2020). Estudar História de outra forma: entrevista com Circe Bittencourt. *Epígrafe*, 9(1), 401-451. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v9i1p401-451>

pedagógica orientada pelo professor, baseava-se num texto que cronometrava o tempo dedicado à acusação e à defesa do caso em uma reportagem do Jornal Nacional, expondo, matematicamente, que o tempo dedicado à acusação fora muito maior que o tempo da defesa. Após a atividade ter causado murmúrios entre os pais, o professor é orientado a dar explicações. Assim, dias depois, o professor conversou 30 minutos com esse pai e ele não fez um comentário sobre o texto. Talvez porque aquela pessoa que ele estivesse esperando – um professor fissurado ideologicamente e sem abertura para o diálogo – não tenha se materializado na pessoa de carne e osso que encontrou. Em outro momento, João menciona que vivemos em tempos difíceis e explica que, uma escola vista como progressista na zona oeste de São Paulo sofreu inúmeras críticas dos pais por convidar uma das sumidades nacionais da Filosofia para uma palestra, porque ela (convidada) se identificaria com o pensamento de esquerda. Consequentemente, a presença dela, que deveria ser uma honra para a instituição, se tornou um problema.

Em 2017, em uma entrevista de trabalho, João comenta que foi dispensado da aula teste porque defendeu a pluralidade de ideias, fez críticas ao movimento Escola sem Partido e se posicionou diante do contexto político social. Contudo, o que chamou a atenção de João foi o fato dessa instituição de ensino possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) diferenciado, que simula assembleias de órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolver projetos com inovação tecnológica, ser bilíngue e ministrar aulas sobre atualidades. João comenta que:

— A entrevista com o coordenador pedagógico e uma assistente começou descontraída. O meu currículo impressionou pela diversidade de experiências e a reputação das instituições em que trabalhei. Indo ao encontro do PPP da escola, digo que já dei aulas de mídia e política, atualidades e democracia e, inclusive, sou autor de livro didático sobre o tema. Além disso, durante o papo, descobrimos que havia muitas pessoas em comum em nossa trajetória educacional, o que favoreceu os sorrisos abertos e a simpatia deles. Senti que se não houvesse uma mesa entre nós, ganharia tapinhas nas costas... (risos)

Neste caso, o coordenador questiona João sobre o seu posicionamento político em sala de aula e comenta que os alunos se interessavam pelo posicionamento político dos professores. Contudo, nesses “tempos difíceis”, isso tem gerado alguns atritos e desconfortos na escola.

João comenta que fez uma breve exposição republicana

— Expliquei que, mesmo nas aulas sobre democracia, com pano de fundo da disputa em torno do impeachment e dos embates entre partidos, nunca tive problemas na condução das minhas turmas. Argumentei que o papel do professor é justamente promover esse olhar plural sobre o objeto de conhecimento e que a escola, como espaço de socialização, muitas vezes abre possibilidades de entendimento do mundo que não estão de acordo com as ideias da família e da grande mídia. Nesse

sentido, na formação do jovem, esses debates contribuem para a autonomia intelectual dos estudantes.

—Expus, também, que a ideia de conhecimento neutro é falaciosa, pois a simples seleção de temas, o enfoque, bem como o tom de voz empregado, entre outros sinais, denunciaria a escolha política do professor. Porém, independentemente da posição de cada um, alguns elementos são fundamentais e inegociáveis por estarem, inclusive, em nossa legislação, tais como o reconhecimento da identidade do outro, o respeito às diferenças e à pluralidade, o fortalecimento da democracia e o respeito aos direitos.

—Finalizei dizendo que o Escola Sem Partido é um projeto que nega a capacidade de discernimento dos estudantes, pois os considera incapazes de refletir acerca dos conteúdos ministrados. Equivocadamente, ele parte da premissa que os docentes são um grupo de doutrinadores de esquerda humanos.

Assim, o coordenador percebendo a posição política do professor entrevistado, encerra a conferência e agradece sua participação.

É interessante esta passagem porque evidencia o conflito de ideias, o professor é um formador de opinião e coloca em pauta uma discussão que está presente na realidade concreta do país. Entretanto, alguns comentários desagradam e vão contra a visão da elite. Entendemos, assim que as escolas privadas exercem um controle político-ideológico via currículo, elemento central do processo educativo, sobre seus profissionais, os pais tem grande influência e intervém diretamente contra posições que não compactuam com suas posições ideológicas.

Os alunos até se interessavam pelo posicionamento político dos docentes e que, nesses "tempos difíceis", teria gerado muitos desconfortos na escola.

Importante ressaltar, também, o modo como esses grupos de pais intervém na escola apresentando sua posição crítica de forma ofensiva, ideológica, e a maneira como se discute a educação hoje em dia. Assim, diante de tal dilema, o professor é convocado pela direção para dar satisfação do ocorrido.

O professor João explica que, mesmo nas aulas sobre democracia, com pano de fundo da disputa em torno do impeachment e dos embates entre partidos, “nunca tive problemas na condução das minhas turmas.” João argumenta que o papel do professor é justamente promover esse olhar plural sobre o objeto de conhecimento e que a escola, como espaço de socialização, muitas vezes abre possibilidades de entendimento do mundo que não estão de acordo com as ideias das famílias de elite e da grande mídia.

Nesse sentido, na formação do jovem, esses debates contribuem para a autonomia intelectual dos estudantes. João expõe também que a ideia de conhecimento neutro é falaciosa, pois a simples seleção de temas, o enfoque, bem como o tom de voz empregado, entre outros sinais, denunciaria a escolha política do professor. Porém, independentemente da posição de

cada um, alguns elementos são fundamentais e inegociáveis por estarem, inclusive, em nossa legislação, tais como o reconhecimento da identidade do outro, o respeito às diferenças e à pluralidade, o fortalecimento da democracia e o respeito aos direitos humanos.

E, em uma breve contexto histórico, o período de 2013 a 2016 foi um momento de polarização política muito conturbado no Brasil.

Andrade e Pischetola (2016); Saul e Gandin (2017) e Lopes (2019) caracterizam este processo da guinada à direita que vai se concretizando desde junho 2013, com o crescimento de movimentos reacionários como o Movimento Brasil Livre (MBL), e tiveram seu ápice hegemônico com o golpe político-jurídico-midiático que levou ao impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Segundo Lopes (2019), as jornadas de junho acabaram “[...] por engendrar um descrédito em relação às formas institucionalizadas da política com uma valorização da chamada voz das ruas, numa suposição de que seria possível apagar os processos de representação”.

Assim, tal processo, de formas distintas, vem se repetindo hoje em manifestações de ruas, na mídia (ANDRADE; PISCHETOLA, 2016), nas redes sociais via *fake news*⁵⁰, com ataques às escolas públicas, às universidades e centros de pesquisas, a hostilidade ao pensamento de Paulo Freire, a ideia de militarização das escolas públicas entre outras projeções ultraconservadoras.

Sobre este período o professor comenta que :

___ *No Colégio X, não. No Colégio X, tinha mais essa questão. Em 2013 momento chave das manifestações. Em 2014 e principalmente em 2015, a gente já tem uma completa cisão nas eleições onde a Dilma vence por 1,05% do Aécio.*

___ *Onde estava totalmente partido, estava mais complicado.*

___ *Surgem questões como o Impeachment ... Denúncias ... O caso do Petrolão ... Daí começa essas identificações da esquerda com a corrupção.*

___ *No começo da “Lava Jato”, nem a esquerda estava convencida de que a esquerda não tinha culpa, né. Nem todo mundo.*

___ *Então, já é um movimento mais complicado.*

___ *Daí, algumas coisas aconteceram ... teve esse caso do meu trabalho no WhatsApp e o caso de um debate, a gente organizava debate na escola. Aí, ia ter um debate sobre a questão...*

⁵⁰ O artigo de Andrade e Pischetola (2016) examina como as redes sociais potencializam o ódio contra identidades socialmente discriminadas em sociedades multiculturais. Para o autor, a mistura de conservadorismo assumido e a alta popularidade nas mídias aparecem como um novo e “inquietante fenômeno da política brasileira” (p. 138).

— *Se não me engano, foi sobre a maioria penal Aí os alunos faziam um debate na aula de Filosofia ... Na aula anterior, que era a minha...eles puxaram essa discussão Daí, eles pegavam os meus argumentos e levavam para a aula na tentativa de ganhar o debate ...*

— *Eles faziam essas brincadeiras...*

— *E tinha um debate que era sobre questão política E aí quando argumentei em sala de aula, os alunos ficaram meio bravos, assim. Contaram para os pais e aí começou a ter ruído. Mas, foi nesse momento. Mas antes, considero que tive muita liberdade absoluta pra trabalhar. Ninguém, nunca, ninguém veio falar, encher meu saco dizendo que era um professor de esquerda. Teve escola que ia trabalhar com a camisa do MST, assim. Sem ninguém falar nada. Sem problema nenhum.*

A educação difunde ideias políticas, contudo, é interessante entender a maneira como os pais intervêm na atividade do professor; hostilizando o professor publicamente pelas redes sociais, expondo debates sobre a educação de forma antidemocrática.

A problemática em questão está em saber se é a sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Segundo Duarte (2008, p.14-15), a sociedade se constitui em ilusões, vivemos uma realidade imediata, do prático-utilitário, rumo a *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 2002), a sociedade de ideias e ilusões, que vive nas cinco ilusões, como o autor descreve e se refere à chamada sociedade do conhecimento. Essas cinco ilusões serão aqui apenas enunciadas, porém não analisadas, pois seu detalhamento foge aos limites deste trabalho. A citação é longa, porém necessária ao entendimento da sociedade do conhecimento à sociedade das ilusões:

- Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.
- Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em meta-narrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.
- Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.
- Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

- Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais

Desta forma, concretiza-se a sociedade da ilusão que acredita ser a “sociedade do conhecimento”. Contudo, essa ideologia escamoteia a luta de classes, porque os ideólogos são membros das classes dominantes, da elite política, são os formadores de opiniões, os donos das mídias e das classes aliadas a ela. As classes dominantes, por meio das representações sociais, utilizam-se de uma ideia e a validam para toda uma sociedade. Neste contexto, levantamos o questionamento: como funciona esta operação ideológica?

De acordo com Marilena Chauí (2013, p. 484)

A ideologia oferece a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e que vivem na forma da luta de classes, uma imagem que permita a unificação e a identificação social- uma língua, uma religião, uma etnia, uma nação, uma pátria, um Estado, uma humanidade, mesmos costumes. Assim, a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade, dissimular a presença de lutas de classes, negar as desigualdades sociais e oferecer uma imagem ilusória da comunidade originada pelo contrato social do entre homens livres e iguais.

Sendo assim, a ideologia é a lógica de dominação social e política. Portanto, é importante compreender e ter consciência de como a ideologia dominante se apresenta no nosso cotidiano como algo “natural”. Ela está presente nos mecanismos de controle do Estado sobre o ensino público, oferecendo baixos salários, com professores sem formação e qualificação necessária, cerceando o trabalho de gestores e professores da rede, alimentando a concorrência entre alunos, criando materiais apostilados que vinculam o conteúdo ensinado a avaliações externas e provas de mérito, entre outras questões. Por isso, devemos estar sempre atentos para

as mudanças propostas sem diálogo pelo governo e lutar por uma escola mais democrática e plural.

5.1.3.5 A reprodução da desigualdade

Compreender este fenômeno da reprodução da desigualdade social na relação com o sistema educacional decorrentes da classe social foi a temática problematizada pelo professor João em um trecho da entrevista. Assim, comenta sobre o tamanho da nossa desigualdade:

___Não, essa noção da desigualdade a gente não, não sabe. É difícil entender o quão rica algumas pessoas são. É difícil mesmo. Quando fui trabalhar nessas escolas particulares, comecei a sacar algumas coisas. Sabe, você fala pra você mesmo ... Nossa, não é possível ...isso!

O professor João, por lecionar História, Sociologia e Cinema traz reflexões sobre esta temática para dentro da sala de aula e comenta que,

___Sempre tive essa preocupação social muito grande. Assim, por conta da minha origem de classe, tanta dificuldade e tal. Então essa necessidade e também pela minha formação de trabalhar, militar em ONG. Então foram anos de dedicação, por exemplo, participei do Fórum Social Mundial em Porto Alegre, atuei em 04 edições do fórum como delegado. Encontro Paulista de Adolescente, Palestras, na ouvidoria do eleitor que trabalhava com política e cidadania, por isso para mim sempre foi muito importante.

Neste contexto, João menciona que, na formação dos jovens, levar este tipo de discussão e propor debates em sala de aula contribuem para a autonomia intelectual dos estudantes e relata o retorno desta discussão entre os jovens do colégio da elite, contudo é interessante ressaltar as características peculiares diferentes dos colégios (Colégio A, Colégio X e no Colégio H), como comenta o professor:

___ Só que a questão da política tem vieses diferentes, dependendo do público, do corte de classe. Na escola A era super legal, pois era ouvido pelos alunos, que escutavam e faziam discussões muito bacanas.

___ No Colégio X, também, porque, ali, tem um corte diferenciado. Já era mais experiente. Já sabia lidar melhor com essa questão. Já tinha lido Bourdieu. (risos) Isso faz toda a diferença. Então, já entendia um pouco melhor o que significava e conseguia entender melhor o ponto de vista. E, também, é o público de uma esquerda mais progressista, né. De uma galera que, apesar de rica, era mais progressista. Claro, não todos, mas tem, em certa medida, mais politizados. Tem lugares que dá para dialogar mais.

___ No Colégio H era mais complicado. A galera muito rica e do “foda-se”. [...] No Colégio H, era assim ... Os alunos falavam assim.... “Nossa, mais um professor querendo que a gente se sinta culpado porque somos ricos!” (risos) Era uma coisa meio inócua ...Assim “Foda-se o que você está falando aí.” Sobre desigualdade social ... “Foda-se...sou rico pra caramba, nem quero saber sobre isso aí”. “Nem vou me sentir culpado para o que você está falando”. Era bem isso mesmo.

— *No colégio H.S. já era uma escola de classe média alta, mas não tão alta quanto do Colégio X e Colégio H, era uma galera que dialogava mais com questões sociais. Preocupados, sobretudo, no ponto de vista da cultura. Foi um movimento que apareceu na minha vida nessa época, em 2008, 2009, onde participei de grupos de cultura, fui dançarino de grupo de cultura popular, trabalhei com um pouco de música também. Também entrei bem para esse lado da cultura, isso foi muito importante para mim. A política e a consciência social acontecem também, por outros caminhos. Acho que fui descobrindo esses caminhos.”*

Nesses recortes da fala de João, observamos como a temática da desigualdade social é complexa, difícil e que exige do profissional uma articulação coerente e consistente entre teoria e a análise crítica da realidade concreta. E, mesmo assim, por mais que a escola tenha projetos envolvendo dinâmicas sociais em seu currículo, por mais que o discurso do professor seja eloquente sobre este assunto, ele ainda não sensibiliza a todos, como nos relata João sobre uma discussão numa escola da elite.

— *Ali no Colégio H, a galera não queria saber de nada. Ali, todo mundo já tinha um caminho feito, um já ia administrar o restaurante do pai, outro a empresa da mãe. Ninguém estava preocupada em entrar na USP, né.*

— *Minha trajetória de alguém que entrou na USP e tal, foda-se. Ninguém queria saber disso. Então, era difícil motivar [os alunos] e encontrar esses lugares.*

É necessário compreender que a perspectiva do professor é uma e a dos jovens, outra. Os estudantes das escolas de elite são jovens que têm uma vida muito peculiar, a começar pela própria casa, onde possuem quarto próprio e, nele, dispõem de computador pessoal, televisão e aparelho de som. Portanto, no contexto familiar, esses jovens contam com um local apropriado para o estudo, acesso a equipamentos eletroeletrônicos variados, bem como condições de acesso a atividades de lazer e consumos culturais inacessíveis à maioria dos jovens brasileiros. A localização da escola e o público atendido também faz parte da análise, porque o bairro do Itaim Bibi, na região de São Paulo, é conhecido como bairro de elite padrão A, porque o custo de vida é muito alto. É uma região que concentra residências de alto padrão, majoritariamente de população branca e um capital cultural elevado. As famílias possuem muitos bens adquiridos por herança, já nasceram dentro dos padrões de vida da elite, apresentam características da cultura do consumo, frequentam bares, restaurantes renomados, shoppings de luxo, espaços de lazer, etc. O bairro também é caracterizado por ser sede de muitas empresas nacionais e multinacionais, tem muita segurança privada, é bem servido de serviços de alta qualidade e tecnologia, enfim, é uma ilha dentro da cidade. Como é uma região que oferece muitos serviços, dificilmente, os moradores dessa região se locomovem para outras, eles ficam isolados no bairro, assim como os jovens. Esse bairro tem a característica de que à medida em que responde

às demandas dos públicos aos quais se dirige, garante a distância entre padrões e estilos de vida dos segmentos superiores das hierarquias sociais em relação aqueles próprios dos segmentos das camadas populares. Assim, os moradores desta região só conhecem a realidade da cidade de São Paulo a partir da perspectiva do próprio bairro.

Para tal análise é necessário, primeiramente, reconhecer que vivemos em uma sociedade que carrega características históricas do fenômeno da desigualdade e que a maior parte da população brasileira vive em situação de vida precária. Contudo, esta reflexão perpassa pela crítica, partindo da interpretação de que a pobreza existente em nosso país, fruto de uma dinâmica social injusta, do descaso do poder público com a população, de políticas públicas desastrosas entre outros fatores econômicos. Neste contexto, João menciona como a elite é acolhida em nossa sociedade.

—A elite é hiper acolhida pelo judiciário que não pune os crimes dela, hiper acolhida pelas multas que ela não deve receber, ela é hiper acolhida pelos atrasos. Então, é hiper acolhida pela não punição Por exemplo, a gente tem caso de alunos usando drogas que não acontece nada, que é pego furtando e não acontece nada.

—Porque se a gente olhar bem, acolhe?

Entendemos, assim, que a própria estrutura da sociedade está pautada nas necessidades da elite como classe dominante, que tem poder na política, na economia, frequentam boas escolas e universidades, estão presentes nos principais cargos das principais instituições do país (no judiciário, no executivo, legislativo), possuem muitos privilégios entre outros.

Neste sentido, é quase que impossível não pensar o papel da escola por meio de uma concepção crítica de sociedade, entendendo que, como as instituições sociais exercem dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes e estariam a favor desta ideologia. Nas palavras de Dubet (2003), é necessário conhecer o lugar da escola em uma estrutura social que perpassa pelos mecanismos de exclusão ou inclusão perversa. É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola em uma estrutura social que desenvolve processos dicotômicos. Este é o maior abismo presente em nossa sociedade, como Libâneo (2012) já nomeou como dualismo perverso da escola brasileira: a escola do conhecimento para o rico e a escola do acolhimento para o pobre. Contudo, já discutido, esse acolhimento é, na realidade, um falso acolhimento. Em seu texto, Libâneo (2012) comenta sobre a escola que sobrou para os pobres, referindo-se sobre a realidade caótica da escola pública brasileira.

Nesta perspectiva, Oliveira (2003) afirma que as escolas públicas cumprem um papel central de agência estatal, sendo, muitas vezes, a única representação do poder público em determinados espaços geográficos. Pois foram estabelecidas, historicamente, articulações profícuas entre as políticas educacionais e outras políticas, especialmente as de saúde e as de assistência, pois nas escolas estavam e estão as crianças.

Nos estudos de Algebaile (2009), é apontado que a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 foi embasada não por uma proposta educacional consistente, mas por haver um entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Algebaile (2009) chama a atenção para uma política educacional oculta, que atua nas brechas da legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino. É desse modo que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado. Pois, para atender a concepção da escola do acolhimento atendendo às demandas de auxílio social para a comunidade pobre, não era necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza. Assim, as escolas tornaram-se porta de entrada para a diversidade de ações e programas, como vacinação, alimentação, renda.

No espaço físico da educação formal, outras funções e tarefas foram e são processadas, transformando o espaço educacional em muito mais do que um espaço unicamente educativo. Passa-se a um espaço escolar no qual são realizadas múltiplas maneiras de atenção às necessidades da população mais pobre, como: alimentação e nutrição, saúde e higiene, vestuário, renda, entre outras (ALGEBAILLE, 2009; YANNOULAS, S.C.et.al., 2012).

Este é o grande paradoxo da dualidade da escola do rico e da escola do pobre. Para Nóvoa (2007), em se tratando da escola pública, há um “transbordamento da escola”, pois a escola tem demandas que vão para além das suas possibilidades e explica o porquê:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.

Os problemas sociais da sociedade desigual capitalista foram lançados para dentro da escola, sobrecarregando todos os profissionais da área. Os professores, com grande esforço, têm tentado “dar conta” das múltiplas questões que aparecem no dia a dia do contexto escolar, alguns adoecem. Este excesso de exigências e trabalho têm levado, em muitos casos, a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2007). Neste contexto, parece ser impossível a escola ter um foco, assim ela se torna incapaz de educar e formar pessoas, de definir estratégias claras. Entretanto, a pergunta que se faz é: a escola pode fazer tudo?

Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. Contudo, o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas (MESZÁROS, 2008)

Segundo Henriques (2000), pensar na escola e na escolarização de crianças e jovens da classe pobre no Brasil significa um investimento futuro de trabalho e renda. Acredita-se que, pelo acesso à educação, as pessoas conseguirão bons empregos no futuro. Logo, excluindo os pobres da escola ou negando uma educação de qualidade, perpetua-se o ciclo de pobreza, desemprego, despreparo para a vida adulta e subemprego.

5.2 O PROFESSOR JOSÉ

A escolha pelo nome fictício José vem em referência ao poema de Drummond (1942):

E agora José?
A festa acabou,
A luz apagou,
O povo sumiu,
A noite esfriou,
E agora, José? ...

A predileção por José possui uma significação universal diante da totalidade da história de vida do nosso professor colaborador narrada por meio da conversação. Pela análise do contexto exposto em sua narrativa, é importante ressaltar que se trata da vida de um homem comum, de um sujeito individual que, no coletivo, representa a vida de muitas outras pessoas.

José carrega consigo a universalidade do nome e as significações da condição de vida das pessoas da região onde mora: homem, negro, 40 anos, nascido e residente do Jardim São Luís⁵¹, região periférica da Cidade de São Paulo, caracterizada por moradias populares - favelas⁵², conjuntos habitacionais localizados no extremo da zona sul da cidade de São Paulo.

O pai abandonou a família quando ainda era pequeno. José foi criado e vive com a mãe e a irmã. A família não possui propriedade ou moradia própria. Com poucos rendimentos econômicos, a renda mensal destinava-se a quitar as despesas da casa. Teve “*uma infância muito pobre*” caracterizada por muitas privações materiais. Desde a adolescência, divide o seu tempo entre o trabalho e os estudos.

Em relação à escolarização, José foi muito além de sua mãe, que cursou somente até o 4º ano do ensino fundamental, e sua irmã, com histórico de repetências em sua trajetória escolar. José cursou e concluiu, em 1999, a Educação Básica na rede pública de ensino na região do Distrito do Capão Redondo. Fez cursinho para tentar concorrer a uma vaga na universidade pública e, em 2005, ingressa na Universidade de São Paulo, graduando-se em Física. Mestre em Ensino de Ciências pela mesma universidade, à época da pesquisa, realizava seu doutoramento na mesma área e instituição.

Professor de Física, Matemática e ensino de Ciências nas redes públicas municipal e estadual de São Paulo. Como professor de Física em escolas públicas na região do Jardim São Luís, foi convidado a participar desta pesquisa.

José comenta que sua trajetória da vida e escolar foi marcada pela experiência de muitas privações que vão para além das condições objetivas-materiais de existência, mas também por

⁵¹ Em um breve histórico, segundo dados da Fundação Sistema de Análise de Dados (Seade), o Jardim São Luís é considerado uma região muito populosa na cidade de São Paulo, com mais de 280 mil habitantes. Surgiu como uma das muitas ocupações populares entre as décadas de 1950 e 1960, em decorrência do forte processo industrial que trouxe trabalhadores de todo o Brasil para a região. Com o crescimento desordenado que dominava o município de São Paulo em decorrência do processo de industrialização local, resultou em uma mistura de loteamentos clandestinos e favelas. Com o passar do tempo, o Jardim São Luís cresceu e os problemas sociais também. Na década de 90, pertencia ao “triângulo da morte”, junto do Capão Redondo e de Jardim Ângela, em decorrência dos altos índices de violência que atingiam a região. De acordo com dados do IBGE, esta região concentra muitas favelas; 27% (Jardim São Luís) e 36% (Jardim Ângela) das famílias sobrevivem com menos de três salários mínimos por mês. Em Perdizes, bairro com alto índice de inclusão social, por exemplo, esse índice não chega a 4%. (Fonte: Jornal Folha de São Paulo)

2. Dado do Censo 2010, disponível em www.sidra.ibge.gov.br. Acesso em 11 de novembro de 2011

⁵² Termo utilizado por José para caracterizar as moradias populares do bairro.

questões subjetivas marcadas pela vulnerabilidade, pela instabilidade, pela preocupação, pela dúvida, pelo medo, pela baixa-estima, pela insegurança nas escolhas, pela carência da orientação de um adulto ou familiar sobre as escolhas e o rumo da vida.

O fato concreto e objetivo é que José é um indivíduo singular, homem historicamente situado, morador de uma determinada região permeada por contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que interagem com sua maneira de enxergar a si próprio, o trabalho que realiza e o mundo que o circunda. Buscamos compreender que José representa determinantes históricos e sociais do lugar onde vive, carrega também múltiplas determinações, características de um jovem negro, tímido, que luta, dia a dia, para seguir com os estudos, persistindo em avançar na vida com todas as suas adversidades e, com isso, encontrar forças para enfrentar, cotidianamente, a realidade caótica.

Mesmo diante de muitos obstáculos, desistir nunca foi sua opção. Diante de condições contrárias à sua permanência no ensino, ele segue em frente, vivendo na emergência do “aqui-e-agora”, no utilitarismo, no imediatismo das coisas, sem saber com que objetivo ou em que direção, apenas contando consigo mesmo e com a sorte. Assim, José é um homem preso às suas rotinas, às suas obrigações, afogado em suas questões existências que o angustiam.

Em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade e pela pobreza de grande parte da população, a privação e a limitação das capacidades básicas essenciais ao desenvolvimento do indivíduo ficam evidentes, assim como as contradições que os sujeitos carregam em sua história. Deste modo, compreender a trajetória de José e seus resultados escolares dentro deste contexto é buscar constatar as condições insatisfatórias para o desenvolvimento da cidadania do indivíduo como ser humano, apresentando, assim, como a desigualdade e as condições de classe são objetivamente vivenciadas no contexto de vida e escolar do sujeito.

Se por um lado, a lógica da sociedade considera que os indicadores econômicos e sociais são desfavoráveis à permanência de José no sistema de ensino, por outro, este busca superar suas condições materiais de existência e subverter algumas normas impostas pela sociedade para poder avançar nos estudos. Neste percurso, buscamos enfatizar a relação entre o desenvolvimento, as potencialidades, as capacidades do indivíduo e as condições econômicas e sociais na qual se encontra. Entender que José vive em uma sociedade desigual, que pertence a um grupo social, tendo em seu percurso escolar vivências com muitos dilemas e que, portanto, para ter direito aos estudos, precisou subverter algumas normas impostas pela sociedade.

E referendando a poesia de Carlos Drummond, voltamos a indagação “*E agora José?*”

A partir da análise da transcrição das conversações realizadas com José, foram constituídos três Núcleos de Significação, sintetizados no Quadro 02 cuja discussão será apresentada a seguir.

Quadro 02 – Síntese dos Núcleos de Significação elaborados a partir da análise das conversações realizadas com José

FONTE	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	SÍNTESE DO NÚCLEO
REGISTRO CONVERSAÇÃO COM JOSÉ	<p>Núcleo 01 – A construção do sujeito: <i>“Eu era um bom aluno”</i></p>	<p>Este núcleo refere-se ao processo de escolarização de José, da sua imagem de “bom aluno”, da sua trajetória de vida e familiar. Aponta, com base nos fatos e dados, como as desigualdades estão presentes na vida das pessoas como expressão do cotidiano. Entender que a educação pública oferecida às crianças e aos jovens oriundos dos meios populares possui uma significação ao transmitir modelos sociais, ao formar personalidades e ao conduzir a apropriação da cultura. Em síntese, este núcleo pretende apresentar as motivações (o que levaria uma criança/jovem da classe popular/pobre) para o querer estudar.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Eu –Aluno na Educação Básica b) Eu leitor – Eu escritor c) Tarefas e atividades d) Lembrando do ser professor e) Situação contexto escolar f) Condição social da família e a escola g) Trajetória até chegar a ser professor h) Educação é a base de tudo
	<p>Núcleo 2 – Ser professor: da expectativa à realidade. <i>“Vi que ensinar e aprender era muito interessante”</i></p>	<p>Este núcleo, enfatiza-se a relação entre o desenvolvimento do indivíduo e as condições reais de sua realidade. Assim, problematiza-se como as desigualdades se objetivam na vida concreta dos sujeitos. Deste modo, este núcleo é composto por elementos que configuram vivências e resultados escolares do sujeito desde a escola até sua entrada na universidade pública. A contradição aparece como determinante na análise realizada como resultado do processo de</p>

		<p>constituição da figura do “<i>bom aluno</i>” que ao longo da sua trajetória vai se desconstruindo. A tomada de consciência do sujeito sobre seu processo de escolarização acontece quando este se depara com outras realidades e outros contextos, diante de suas limitações e comparações, e compreende que no decorrer da sua trajetória escolar, a escola e os professores exigiram o mínimo de suas capacidades.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Eu aluno do cursinho b) Eu aluno da USP c) Estudar não é fácil d) Eu professor e) Ser professor na rede pública f) Eu professor-expectativas g) Eu professor-realidade
	<p>Núcleo 3 – O cotidiano do ser professor: processo de objetivação e subjetivação do trabalho docente</p>	<p>As falas reunidas neste núcleo apresentam as significações de José sobre o processo de objetivação no seu ofício que articulam dialeticamente o conhecimento, a experiência e a vivência. Pretende-se problematizar a significação do trabalho docente. Posto isto, a discussão baseia-se na análise do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, eu-outro -, na relação do ofício de ser professor e do aluno no processo de aprendizagem, apontando que no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos articulam-se dialeticamente o saber, o fazer e o sentir.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> h) O aluno passivo i) Reprovação j) Dificuldade de aprendizagem k) Conflito em sala l) Desigualdade social m) Sucesso dos alunos n) Perfil do aluno da rede pública o) Boa escola é a escola que acolhe p) A escola que não é boa q) A escola atual

Fonte: Elaboração própria a partir da análise do registro das conversações realizadas com José.

5.2.1 Núcleo 1 - A construção do sujeito – “*Eu era um bom aluno*”

— *Eu tive a sorte de gostar muito de estudar, gostava muito, muito, mas muito de estudar.*

Esta fala de José contempla toda a expressão de seu esforço e de sua dedicação em relação a seu processo de escolarização. É a marca de sua narrativa sobre sua trajetória escolar.

Ele nos relata que foi um menino tímido. No entanto, essa timidez não foi um impeditivo para que participasse ativamente das atividades escolares.

— *[...] um menino todo tímido, todo feinho, dentucinho e tal, tinha vergonha, tinha vergonha de tirar fotos.*

— *[...] eu gostava de fazer Educação Física com os meus colegas. A gente se envolvia em tudo na escola, tudo. Desde a festa junina, que tive a sorte de ser o noivo, né. Noivo, da festa junina que foi uma situação bem interessante, né. (risos) Na quadrilha da escola.*

José era um aluno muito dedicado aos estudos e envolvido nas atividades escolares. Ao se recordar que foi um bom aluno, nos conta isso com muito orgulho, utilizando-se de termos que indicam virtudes individuais como o ser esforçado, ser dedicado, ser atencioso, ser envolvido, ser curioso.

— *Eu era um bom aluno. Tanto na escola como fora dela, me dedicava bem.*

— *Ah ...Com os poucos recursos da época, eu me considero sim, sem modéstia alguma, eu era um bom aluno. Eu era aquele aluno que andava 50 minutos a pé para pegar um livro, quando me comprometia com os trabalhos. Quando fazia um seminário na escola, os professores elogiavam muito. Os meus amigos, quando tinham dificuldade com a matéria, perguntavam para mim, pediam ajuda pra mim.*

— *O reconhecimento do estudo e o envolvimento na escola. Eu gostava de me envolver. Eu me ocupava bem com essas coisas. Eu só fui trabalhar no Ensino Médio. Então, o fundamental inteiro, eu só me dedicava para os estudos. Então, não tinha internet, não tinha walkman, eu gostava de ler um gibi. Gostava de ficar conversando com meus colegas. Isso era o meu passatempo.*

— *Ia na biblioteca, ia estudar.*

— *Então, quando você me pergunta se eu me considerava um bom aluno, eu me considerava sim. Porque eu me entregava totalmente às atividades da escola, fazia e gostava de ter notas. Só que hoje, como professor da rede pública, eu vejo que as notas são todas aleatórias. Porque os professores dão notas porque gostam do aluno, porque acha que o aluno é “esforçadinho”. Mas uma avaliação sistemática, pesada, talvez os alunos não tirariam grandes notas A, B.*

— *Porque eu tinha uma organização escrita muito boa, eu sabia falar muito bem, mas escrever, eu fui aprender a escrever no mestrado. Assim. (risos) Escrever organizado, saber apresentar as coisas direitinho. Mas eu era esforçado.*

Virtudes que constituem um modelo de comportamento ensinado e exigido pela escola e almejado pelos professores: o do aluno obediente. Como bem destaca Charlot (1983), a maior virtude ensinada na escola é a obediência, e o maior crime, desobedecer. Charlot (2006) nos explica que, a maioria dos alunos acredita desempenhar seu papel ao ir à escola todos os dias, não fazer muitas bobagens e escutar o professor. No entanto, frequentar o espaço escolar e cumprir o “protocolo do bom aluno” não significa aprendizagem, mas retrata o pacto silencioso de cumplicidade entre professores e alunos.

— *O professor da escola pública gosta de aluno obediente e esforçado. Então, eu me encaixava nisso, entende*

Para José, o estudo era uma conquista permanente e exigia muita vontade, esforço e dedicação individual do sujeito. Neste contexto, menciona o gosto pela leitura, em especial pela literatura. Recordar-se de alguns professores que marcaram sua vida escolar e que o estimularam a ler e a escrever, como comenta:

— *Embora eu tenha estudado em escola pública a vida inteira, eu tive professores excelentes e outros professores ruins. Isso acontece em qualquer escola, tanto pública quanto particular, há bons e ruins. [professores]*

— *Eu tive a sorte de ter tido um professor que me incentivou muito a ler. Ele não é vivo mais. Mas o professor D, da escola RB, ele chegou a me dar aula por três anos consecutivos, assim. Ele foi um professor que me marcou, porque a aula dele era uma aula de muita expectativa. Assim, de leitura, de diálogo sobre os livros.*

Ao comentar sobre as aulas do professor de língua portuguesa, e que os livros indicados para leitura pelo professor tinham que ser adquiridos pelos alunos, já que não havia uma biblioteca na escola, José destaca a condição de pobreza vivida em sua infância e o esforço empreendido em superar as dificuldades impostas por essa condição.

— *A escola pública não oferecia os livros de literatura e a gente tinha que comprar esses livros ou “caçar”. Eu buscava. Tive uma infância muito pobre. Então, tinha que ir buscar nas bibliotecas públicas de Santo Amaro para tentar encontrar esses livros.*

— *Aí, mais tarde, aqui na comunidade do Jardim Monte Azul, criou-se uma biblioteca. Uma biblioteca pública dentro da favela. Então, tinha acesso a esses livros, né. As pessoas não conheciam ainda. Então, todos os livros que o professor pedia, de certa forma eles tinham naquela biblioteca.*

Este relato de José nós faz refletir sobre a questão da infraestrutura escolar necessária para ao bom funcionamento de uma instituição educacional. Desde itens básicos essenciais que compõem essa infraestrutura, como o fornecimento de água, o bebedor com água potável, a energia elétrica, a manutenção, a limpeza dos ambientes, as salas de aula com mobiliários

adequados e de qualidade, as quadras; os banheiros, a cozinha, os espaços de convivência até itens mais “sofisticados” como auditórios, laboratórios, entre outros.

As escolas públicas brasileiras são representadas, pelo senso comum, como o espaço do que falta ter, do que falta fazer, do que não funciona, como negação sempre do presente. Há, no Brasil, a representação ideológica de “público” ancorada na ideia de que tudo o que é ofertado à grande massa da população é ruim, “não presta ou não funciona”, tendo-se como exemplos a área da saúde, da educação ou de qualquer outro serviço destinado à população. Isto é parte estratégica da ideologia política do Estado Mínimo⁵³, que se reverbera na escassez de recurso e na má distribuição de serviços e de investimento em setores extremamente elementares, necessários e básicos à população, como a educação, a saúde, a habitação, entre outros. O descaso aparece também nas estratégias desastrosas do poder público em tentar minimizar os riscos e as tensões dos problemas sociais com respostas inadequadas às necessidades reais. Consequentemente, tem-se a impressão de que a “coisa pública” realmente não funciona. Contudo, não é impossível considerar o fato de que essa representação do aparelho público oferecido pelo Estado à população seria uma falácia se não conhecêssemos esta realidade caótica no contexto do dia a dia.

As instituições públicas de ensino são caracterizadas pela carência de espaços (bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas) e recursos (material de apoio pedagógico, computadores com acesso à internet) adequados à realização de sua principal função. Isto aparece como uma característica comum de muitas instituições que estão localizadas em regiões periféricas e consolida uma visão permanente de descaso do poder público para com a educação, o que reverbera nas atitudes e comportamentos tanto dos alunos quanto dos professores. A população que utiliza e frequenta essas instituições públicas assimila, assim, suas representações pela imagem da escola pública como lugar deteriorado, abandonado, onde não se tem nada de bom ou que, ao menos, pudesse ser bom, mas o que encontra é um ambiente

⁵³ A partir de 1990, com as reformas políticas houve uma reconfiguração do Estado no sentido de diminuir a sua atuação, relativizando o seu papel, sobretudo nas políticas sociais. Assim, na perspectiva liberal, o Estado deve ser reduzido ao mínimo em termos de serviços públicos. O Estado Mínimo atua para fortalecer o mercado, garantindo a reprodução do capital. De acordo com Bianchetti (2001, p. 80): “A ideia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico”.

degradado e com pouco zelo. Convém problematizarmos esta questão e refletir qual é a relação da infraestrutura com aprendizado do aluno.

Um estudo desenvolvido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2019) mostra que o desempenho dos alunos que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior aos que estão em escolas que não dispõem de ambientes adequados. Segundo dados deste relatório, a infraestrutura e a aprendizagem dos alunos poderiam ter mais avanços e os alunos poderiam ter mais sucesso no aprendizado caso tivessem melhores condições estruturais. Os resultados desse estudo apontam que os fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos é a presença de espaços de apoio ao ensino como bibliotecas, computadores, laboratórios de ciências, auditórios, quadras de esportes, etc.

Voltemos à realidade de José, que estudava em uma escola que não tinha nem biblioteca, nem salas de estudos, e que, para conseguir os livros indicados pelo professor, recorria à biblioteca pública de Santo Amaro. Para isso, José percorria um trajeto com uma duração de 40 minutos de caminhada - saía do bairro do Jardim São Luís, atravessava a ponte João Dias e seguia até Santo Amaro. É de se admirar o que significa, para uma criança de 12 anos, um aluno do 6º ano, caminhar 40 minutos até a biblioteca para buscar um livro, fazer sua leitura e poder participar das aulas.

Isto nos faz entender que a responsabilidade chega cedo na vida de José. A vulnerabilidade da criança e a exposição ao perigo ficam evidentes quando se relata sua jornada em busca do livro. Considerando que sua mãe está fora de casa trabalhando, ele vai sozinho buscar o livro, tendo que atravessar a ponte João Dias, que representa a imagem concreta da desigualdade social versada na letra do Mano Brown (2002) - onde “o mundo é diferente da ponte pra cá”, visto que a ponte representa o abismo social entre o lado pobre e o lado rico da zona sul. Sendo assim, José como um morador “do lado de cá da ponte” convive diariamente com o abismo social escancarado pela ponte que faz a separação, concreta e geográfica, da periferia dos bairros de alto padrão da zona sul.

Contudo, isso não parece ser um fator limitador e determinante nas possibilidades que José almeja ao estabelecer metas para alcançar e finalizar seus estudos. Suas lembranças sobre a escola não se concentram na infraestrutura escolar, mas em experiências cotidianas em sala aula com os professores, relatando sobre as aulas, em como os professores as direcionam e as atividades desenvolvidas por eles. Em seu relato, chega a mencionar, com detalhes, os conteúdos das atividades propostas em sala de aula. Em suas falas, mescla satisfação com as

aulas dos professores que gostava, e insatisfação com aulas de outros professores que considerava descompromissados.

Assim inicia seu relato sobre as recordações das experiências vividas nas aulas com o professor D.

— *Mas as coisas que eu guardo com mais carinho mesmo, são as aulas do D. A gente tinha, mensalmente, duas redações por mês ou duas redações por bimestre. Lembro que a gente tinha que escrever redação sobre algum tema. E ele ia escolher as melhores redações. A minha nunca foi escolhida como uma das melhores [risos]. Ficava na expectativa. Vai ser agora, vai ser agora, ficava esperando. Parece que eu ficava esperando um aval dele. Esperava que ele dissesse: “Olha, a sua redação foi uma das melhores!” Mas isso nunca aconteceu. Mas de todo modo, era o momento de expectativa. Escrever e esperar. Aí, quando ele lia a redação, ficava pensando: Nossa, mas essa redação foi escolhida a melhor? Tão assim ... Mas porque ele escolheu isso? Mas nunca tive coragem de perguntar para ele os critérios que ele utilizava para dizer o porquê de uma redação estar boa ou ruim. Mas eu criava uma expectativa no meu mundo pessoal de um dia as minhas redações serem lidas ... Porém, isso nunca aconteceu.*

— *Não me frustrou de algum modo, não me frustrou! Mas eu esperava um reconhecimento dele. Por outro lado, nas provas de Português, nos trabalhos sempre me dava as maiores notas. As notas não eram de 0 a 10, eram menções tipo A, B, C, D E. Todas as notas que o D. me dava era A e B+... Eles inventavam esse B+ esse B- para diferenciar um B, é quase um A. Então tinha essas coisas.*

José avalia o professor D por suas características pessoais e profissionais ao comentar que ele “[...] *foi um grande professor*”. Seus comentários sobre D são simbolizados por elementos afetivos “[...] *Mas as coisas que eu guardo com mais carinho mesmo, são as aulas do D*”.

— *Ele deu aula para o magistério. Minha escola chegou a ter um magistério. Formação de professores primários. Ele era um dos professores que tinha. Eu não sei qual era formação dele. Mas ele dava [aula] até para o magistério. Um grande professor, assim, né.*

— *Era explosivo, impulsivo, não aceitava racismo na aula dele, não aceitava indisciplina na aula dele. Um cara muito rígido com isso, sabe? Mas ele era um cara muito amoroso, assim, né. Lembro que teve campeonato de handebol na escola. Ele foi lá me dar a medalha, me abraçou e tal. Ele era super afetivo, mas era impulsivo, assim ...”*

José também expõe episódios que, segundo ele, marcaram a sua vida, como a postura antirracista do professor D, que nos relata com muito entusiasmo. José faz referências positivas a ele, como o professor que marcou a sua vida.

— *Uma vez o aluno fez uma piada de racismo, de muito mal tom. O D. era um negro de pele mais clara, mas se considerava negro, né? Ele tinha uma identidade negra dentro dele. O menino falou assim: “Professor, por que a mão de preto é branca?” E o D. deu aquele sorriso de lado, sarcástico dele, e falou assim: “Não sei A”. Olha, lembro até o nome do menino, do aluno, A. Isso já faz mais de 20 anos! Aí ele falou assim: “Não sei A” ... Aquilo foi uma cena absurda que nunca tinha visto na vida, aquilo me marcou. Acho que nunca mais vou ver isso na escola! O A falou*

assim: “É que quando pintaram a mão do preto, ele estava de quatro professor” ... Daí o professor falou assim: “Nossa A, era essa piada que você tinha pra contar?” Daí o D foi pra cima do A

— Na escola não havia lixeira, né. As lixeiras da escola eram latas de tinta Suvini, que pintava a escola, as latas sobravam e que a escola guardava para pôr o lixo, né. Ou então aquele barril bem grande de plástico, né... Daí o D pegou o A. Falou assim: “A, vem aqui”. O D levantou o A de cabeça pra baixo e falou assim: “Você é um lixo de ser humano. Teu lugar é esse aqui”. Ele pegou o A e soltou dentro da lata do lixo! [Risos]

— O A era baixinho, deveria ter 1,60m, no máximo. Pegou o A pelos pés e levou até o cesto de lixo. Era um tamborão azul e soltou o A no lixo. Ainda falou: “você é um lixo”. Óbvio que a atitude do D foi muito explosiva, feia e tal. Mas ele mostrou seu posicionamento contra o racismo. Racismo é intolerável, assim. Desde novo, tem de ser combatido. E aquela mensagem ficou do racismo, né? Então, os racistas são um lixo.

— Então, hoje, o que ele fez ia ter um monte de gente atacando ele. Mas ele pôde combater o racismo naquela época. De forma visual, mesmo, assim. Isso aconteceu em 1996. Estava no 8º ano. O ano que o D fez isso. Mas enfim, aquilo ficou.

Apesar das carências relacionadas à infraestrutura das escolas, já comentadas, José afirma que não teve uma escolarização ruim. Ele relata que foi boa porque teve bons professores, como D e M, professores de redação e de língua portuguesa que o incentivaram a ler e a escrever e o professor O de Artes.

— Mas o cara era muito competente, fazia a gente entender o que era uma oração subordinada, o que era uma oração adjetiva. Ele deu toda a base para a gente aprender a escrever e aprender a ler. Isso foi muito bom, assim. Eu não posso reclamar da minha formação nesse ponto. Pois eu tive professores de português excelentes, excelentes.

— Outro professor [de língua portuguesa] era a M. Ela ainda leciona e tal.

— Professor de Artes era muito rígido, cobrava muito da gente. Essas cobranças dele ensinava a gente a se disciplinar. Era um professor que ensinava a gente a cantar o hino nacional, sem bater palma depois de cantar o hino nacional... Não se aplaude o hino nacional. Isso foi há mais de 26 anos e ainda lembro disso.

A rigidez, o disciplinamento, a exigência, entre outras características de professores que marcaram seu processo de escolarização, são citadas por José como positivas. Nesse sentido, ele julga com a mesma lógica seletiva e excludente com que foi avaliado quando aluno. Também podemos perceber a tradição elitista e conservadora que herdamos em nossa educação no comentário de José sobre o professor O: *“Era um professor que ensinava a gente a cantar o hino nacional, sem bater palma depois de cantar o hino nacional... Não se aplaude o hino nacional”*. Um comentário que reforça essa herança elitista, que nos faz refletir sobre o sentido de certas práticas escolares. As crianças aprendem a reproduzir o hino nacional. Elas aprendem que *“não se aplaude o hino nacional”*. No entanto, de modo irônico e geral, não entendem o significado das palavras contidas na letra do hino. São palavras difíceis, um vocabulário

extremamente rebuscado da elite conservadora que grande parte da população nem sequer ousaria pronunciar, pela própria dificuldade de se enunciar tais palavras.

Embora José considere O um bom professor, ele destaca que esta, certamente, não seria a mesma avaliação feita por seus colegas.

— Mas se você perguntar para todos os meus amigos de escola sobre o Professor O de Artes ... Eles vão falar assim: “o O, aquele professor bêbado, aquele professor alcoólatra.”

— E o O chegava cheirando a álcool. Tinha um cheiro bem forte no corpo dele. Mas o cara na aula, era um cara tão competente, tão competente que exigia da gente desenhos com sombreamentos. Não era um desenhinho, copiado no caderno e sair pintando, assim. O cara ensinava técnicas de desenho, sombreamento com carvão, sombreamento com lápis 4b, 2 b, não lembro direito o nome técnico, mas ele ensinou a gente a desenhar. Então, o O é excelente, assim. Excelente.”

Recorda da aula do professor O pela atividade posta em sala de aula, por apresentar dinâmica, coerência e ter uma aprendizagem significativa. Mas, também, pela exigência do professor. Nesse sentido, comenta que o tempo que estudou eram outros, com exigências diferenciadas sobre o desempenho dos alunos.

— Eu estudei num tempo que se reprovava aluno. A escola pública não era uma escola que debandava como hoje. Então, o aluno reprovava se não tivesse nota com 01 professor. Reprovava por falta e um monte de coisas e tal. E ele sempre me ameaçava de me reprovar, né. [Risos] Ele tentava, de todo jeito me reprovar, mas os outros professores falavam não. Então, não dava para ele me reprovar.

José comenta sobre a reprovação como um castigo moral, uma forma de reprender o aluno que não segue as normas da escola, não colabora com os estudos ou simplesmente não apresenta interesse. Nos debates sobre o processo de avaliação, como ressalta Arroyo (2001), quando nos posicionamos contra ou a favor da reprovação, da repetência ou retenção do aluno, expomos nossos valores, nossas crenças e nossa cultura.

Na concepção de José, a reprovação era uma forma de educar e repreender os alunos. Refletindo sobre essas falas recorrentes em sua narrativa nos questionamos: por que esta cultura da repetência, da reprovação e da retenção ficou tão arraigada em nosso sistema educacional, em nossa sociedade? A hipótese que levantamos é que, ainda, persiste a ideia da reprovação como uma forma de punição para os que não estudaram, e justiça para os que se esforçaram. Algumas pesquisas demonstram que os reprovados e os segregados são crianças e jovens das classes pobres da periferia que estudam em escolas públicas. Os altos índices nas estatísticas sobre a cultura do “fracasso escolar” recaem sobre este perfil de aluno.

A pergunta, então, é: por que este apego à cultura da reprovação? Nesse caso, a hipótese que levantamos é que está ligada a uma questão moral do sujeito. É a justiça em prol do reconhecimento, do esforço e da dedicação aos alunos que são empenhados com os estudos. E o contrário, para quem não estuda e não se dedica, é a reprovação. Mais uma vez tem-se a reprodução da tradição criada pela estrutura elitista e excludente da escola pautada nos ideais conservadores.

No entanto, José entende que o tempo histórico vivido por cada indivíduo é diferente, assim como cada vida de aluno também é diferente, como narra a sua trajetória de estudo e trabalho quando cursava o Ensino Médio.

— *Eu trabalhava no Ensino Médio. Eu trabalhava no Parque da Mônica. Então, trabalhava na parte da manhã e estudava à noite. Era um “rolê” e sair da Faria Lima sem bilhete único. Para dar uma condução você tinha que passar pelo estádio do Morumbi, até chegar na escola. Então, tinha dias que você gastava uma hora pra chegar na escola, tinha dias que demorava 2 horas e 30 min. para chegar na escola. Chegava na escola 19h15m. e a diretora não deixava entrar. Não é como hoje que o aluno pode entrar na segunda aula. Ahhh, eu trabalho, entra na escola as 20hs da noite e faz o que quer. No meu tempo a escola era muito enérgica.*

— *Então, eu tive professores muito bons.*

Novamente a comparação entre o tempo em que era aluno – em que a direção era rígida, disciplinadora e não se permitia que o aluno entrasse na escola atrasado, e o tempo, já exercendo a docência – em que há uma tolerância para o atraso.

No período em que José cursava o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, São Paulo era governado pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), na gestão de Mario Covas, que exerceu dois mandatos entre os anos de 1995 e 2000. Com a sua morte, assumiu o vice-governador Geraldo Alkmin até 2002. Em 1996, ocorre uma mudança na orientação do sistema de avaliação nas escolas públicas, sendo introduzida a aprovação automática, o que reduziu, drasticamente, os índices de reprovação e retenção nas escolas públicas do estado (FERNANDES, 2005; BAHIA, 2002). Nesse período, a orientação das secretarias de educação aos dirigentes escolares era para que não tivesse reprovação e/ou retenção de aluno, temática que aparece na narrativa de José e que será discutida no Núcleo 2.

José também comenta sobre outros professores que, em sua percepção, foram descompromissados com a aprendizagem dos alunos:

— *Como tive professores descompromissados como o professor de Física, por exemplo! Ele era engenheiro na parte da manhã e à noite ele ia dar aula de física pra gente. Engraçado né, que sou formado em Física. Eu tive um professor de Física ruim, né? Ele chegava, copiava as questões de Física na lousa e ia conversar com os alunos e aula mesmo de Física, a gente não teve. Tive*

deficiência de Física no Ensino Médio. Esse professor, A, deu aula pra gente no 1º ano e no 3º ano de Física. A minha base de Física ficou bem comprometida por conta dele

— No 2º ano, por mais incrível que pareça, o cara [referindo-se a outro professor de Física] é do meu grupo de pesquisa, hoje, da faculdade. Ele me deu aula. Ele não se lembra de mim. De todo modo, também não quero que ele se lembre de mim já que tenho ele como [um dos] meus piores professores. Hoje, ele é mestre em ensino de ciências, ele está terminando o doutorado dele no ensino de física e tal. Mas ele foi um professor muito irresponsável. Toda aula dele de física tinha um filme. Esses filmes não dialogavam diretamente com física, com ciência. Ele não fazia discussões dos filmes com a física. Então, era uma aula de relaxamento. Você ia pra aula de Física para assistir filme.

— [...] pensar nas aulas de inglês era só o verbo “to be”. Não passava disso.

— Pensar nas aulas de geografia que a gente ficava desenhando mapa em todas as aulas. [...] Dialogava-se pouco sobre a estrutura geológica do Brasil e tal. Essas coisas fui aprender mais a fundo mesmo no cursinho, né? Aprender a gostar de Geografia. Aprender a gostar de História.

— Aquele caso que te contei da professora J de História, né? A professora que foi presa por traficar criança. Ela apareceu no Datena, ela traficava crianças no aeroporto de Cumbica. (Risos). Se quiser rir, pode rir, é uma coisa estranha, mas aconteceu mesmo. Ela tinha ... As aulas dela de História era copiar o livro na lousa e a gente copiar o livro no caderno .. Os livros, a escola tinha. Não tinha essa necessidade de fazer a gente copiar o livro. Seria mais produtivo a gente ler o texto, dialogar com ela o texto. Mas ela fazia a gente copiar ...copiar. Copiar! A gente era um robôzinho de copiar....

José, enquanto aluno, não se mostrava passivo diante do descompromisso que percebia em alguns docentes. Ele “*queria ter aula*”, queria aprender. Insatisfeito e incomodado com a postura de um dos professores de Física, ele nos conta que foi conversar com o docente:

— Eu, na época, brigava com ele, mas os alunos, na maioria, queriam ter essas aulas, assim, de filme. Eu não, queria ter aula. Lembro de uma aluna... a A. Ela era tiete desse professor e defendia ele com unhas e dentes, na hora que a gente abria espaço para dialogar diretamente com o professor, pedindo para ele parar com esses filmes. Ela era defensora dele e ela gostava. Mas pergunta o que ela entendia de Física? Nada. Então, não era assim, uma coisa interessante.”

Apesar de ter se queixado de alguns professores, da forma como conduziam as aulas, de ter expressado uma insatisfação de não estar aprendendo, de ser obrigado a realizar tarefas sem sentido, como “*copiar o livro no caderno [...] de cabo a rabo*”, no geral, José acredita ter tido um bom ensino e professores dedicados.

— A maioria deles foram professores muito bons, não posso reclamar. Não tenho como falar da formação deles. O que eles estudaram e até onde eles estudaram. Mas eles tiveram um comprometimento interessante com a gente. Embora houvesse casos de alguns professores ruins. A grande maioria teve uma participação muito boa na nossa formação. Não sei se é porque eu gosto de estudar. Quando eu busco nas minhas lembranças esses professores, eu tenho esses pontos bem claros assim. Que para mim, são bem importantes. Eu lembro deles como bons profissionais de algum modo.

E nessas lembranças em que reconhece a importância de muitos professores em sua formação, destaca a figura de M, que ministrava as aulas de Língua Portuguesa.

— [...] a professora M tem uma importância absurda na minha formação, porque foi ela que falou assim: “Olha, você quer fazer vestibular? Você quer ir para a universidade pública? Vai ter uma feira lá no Colégio São Luís, na avenida Paulista. Vai ser uma feira muito grande, muito reconhecida e tenho dois convites. Eu vou te dar esse convite e você pode convidar mais uma pessoa”. Não sei como ela conseguiu esses convites e tal.

— Naquele tempo, essas feiras de ciências eram muito elitizadas. Elas eram destinadas às escolas particulares mesmo. Tem que pensar que, nessa época, também não tem Pro-uni, Porque o estudo, na época que estava me formando no Ensino Médio, não vai ter Pro-Uni, não vai ter SISU, não vai ter bolsas de estudo, ou você vai para uma universidade pública se formar, ou você paga. Eu não tinha essa possibilidade de pagar. Então, tinha que ir para uma universidade pública. Daí, fui com uma colega minha chamada Valéria.

José vai à feira de ciências da escola de elite situada na Avenida Paulista. Contudo, recordando que ele reside no extremo da zona sul da Cidade de São Paulo, nos perguntamos: Qual é a distância da casa de José até a Avenida Paulista? Antes de respondermos a esta pergunta, vale relatar o que o próprio José nos conta:

— Só para a gente chegar da periferia, extremo da zona sul, até a Paulista, foi um role. (risos). Foi uma viagem, assim, tinha que pegar 02 ônibus. Não tinha bilhete único e a gente tinha que ir a pé até o bairro de Santo Amaro, para poder pagar só uma condução. Porque a gente era pobre, bem pobre e a gente foi. A gente aceitou esse desafio de ir. Nossa, eu até me emociono de lembrar desse dia!

Retomando a questão da distância da casa de José até a Avenida Paulista: são cerca de 18km percorridos em transporte público que, calculada essa distância em horas, daria o tempo de 1h e 30 min. No entanto, José e a amiga não tinham dinheiro para pagar duas conduções, Teriam que caminhar 3,5km até o Bairro de Santo Amaro. São 44 minutos a pé, passando pela ponte João Dias.

A região onde mora José é distante dos grandes centros urbanos, sendo que a falta de infraestrutura e a precarização do sistema de transporte público ofertado nestas regiões é uma característica dos bairros periféricos. A dificuldade que José tem de sair do bairro para outros lugares é vivida por todas as pessoas que residem nessas regiões e que dependem do transporte público para se locomover. Levando-se em consideração o tempo de espera, de saída e da viagem do ônibus, isso é pano de fundo para discussão de políticas públicas destinadas a essas regiões de grande concentração de pessoas, pobres e trabalhadores de todo tipo.

Torres (2004) define como uma fronteira paulistana, porque essas regiões são habitadas por uma população composta por migrantes da fronteira urbana, com importantes problemas de escolaridade, bem como de acesso aos postos de trabalho crescentemente sofisticados, tanto nos serviços quanto na indústria. Ademais, esse grupo consegue integrar-se apenas precariamente no mercado de trabalho, permanecendo, em grande medida, desempregado ou

subempregado. Assim, essas dificuldades enfrentadas e, por vezes relatadas como se fizessem parte da vida “normal” dos sujeitos que vivem em regiões periféricas de grandes metrópoles como São Paulo, são, na realidade resultantes de implementação de políticas públicas desastrosas que só aumentam as disparidades regionais (PIRES, 2019).

O direito ao transporte público é e deve ser objeto de políticas públicas e sociais. A prefeitura de São Paulo, desde 1992, vem protelando esse direito ao trabalhador. O poder público levou duas décadas para implementar, na Cidade de São Paulo, o bilhete único que integra os meios de transporte público da cidade ônibus, metrô e trem, em um único sistema de bilhetagem que possibilita, ao usuário, pagar uma única tarifa para utilização desse sistema dentro de um determinado período de tempo. Esse sistema foi implementado somente em 2002.

Assim como José e sua amiga, muitos outros moradores de regiões periféricas enfrentaram e ainda enfrentam dificuldades relacionadas à mobilidade urbana. Ele, emocionado, se recorda desse dia em que fez uma longa viagem, que partiu de um território conhecido – zona sul da cidade de São de Paulo, e chegou em “terras estrangeiras” – Av. Paulista no “coração” de São Paulo. *“Lembro da viagem demorada”*.

— *A gente chega naquele lugar assim, todo elitizado. Só tinha gente branca, as pessoas chegando com ônibus de excursão de outras escolas. A gente chegando assim ... A gente chegar assim, sem apoio de ninguém. Sozinho. A gente chega naquele lugar, assim, que não é um lugar nosso. Não é um lugar esperado pra gente, negro, pobre, pro periférico. Não é um lugar esperado. Mesmo! A gente chega lá, tão inocente, a gente não percebe as coisas, a gente é inocente e quer aproveitar tudo o que a gente não teve na vida, né?*

Os indivíduos que se encontram nestas condições expressam, em suas existências singulares, uma particularização diferente na mesma universalidade. Assim, fica mais claro entender a afirmação de que é pela mediação da particularidade que as determinações universais se expressam no singular. José narra esse episódio com muitas lágrimas nos olhos, o que nos leva a pausar a conversa e aguardar José poder retomá-la.

Esta passagem é muito significativa e nos faz levantar alguns questionamentos: Quais são as marcas sociais que constituem o sujeito? Que lugar social José ocupa? Qual a significação do espaço da cidade para José? O que condicionou José a pensar desta forma?

Para tentar respondê-los, recorreremos aos conceitos de doutrinação e internalização (MESZÁROS, 2006) e *habitus* (SETTON, 2002; SOUZA, 2009).

Para Meszáros (2006), a doutrinação é compreendida como as tentativas do capital de fazer com que os indivíduos sejam educados para aceitar como “normal” ou “natural” todas as práticas discriminatórias que selecionam e segregam e tornam outros sujeitos em desiguais. São

práticas excludentes, desenvolvidas pelo capital, alimentadas pelo discurso que reproduz o desigual como diferente, tornando “natural” ou “normal” certos (pré)conceitos manipulados pela sociedade.

Há exemplos da internalização na fala do professor José” “*A gente chega naquele lugar, assim, que não é um lugar nosso*”. A fala significativa de José caracteriza como ele se define enquanto membro de um determinado segmento social diante da sociedade, isto é, no juízo de valor entre superior e inferior, ele se vê como inferior e se considera pobre.

Vale destacar um dos mecanismos de doutrinação e internalização que a sociedade desigual utiliza para inculcar na cabeça das pessoas, membros de um determinado segmento social e econômico qual é o seu lugar na sociedade. Sob o juízo de superioridade e inferioridade imposta pela sociedade desigual, está dito ao pobre qual é o seu lugar na sociedade. A desigualdade pressupõe a valoração de inferior e superior. Pressupõe uma valoração positiva e negativa, portanto, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar (SOARES, 2004, p. 62-63).

Nesse sentido, a fala de José contém elementos que foram internalizados durante uma vida de privação e que, articulados com a doutrinação, ganham forças e fazem com que os sujeitos assimilem como verdadeiro e natural as desigualdades reproduzidas na/pela sociedade excludente.

Já o *habitus*, como explica Setton (2002), é uma “[...] interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, isto é, o *habitus* capta o modo como a subjetividade social se deposita nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, capacidades treinadas, e modos de pensar, agir e sentir, bem como capta novas resposta às solicitações do meio social envolvente respostas essas que são guiadas pelas disposições apreendidas no passado. Isto significa uma nova configuração cultural, em que o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitária (SETTON, 2002). No entanto, considerando as condições familiares, escolares e da mídia no mundo contemporâneo como instâncias socializadoras que coexistem em uma intensa relação de interdependência, quais são as possibilidades de José diante da desigualdade em que está exposto?

Concordamos com Setton (2002). O conceito de *habitus* é um instrumento conceptual que nos auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Deste modo, na busca de construir um caminho que possa desvelar

as relações entre nossa condição singular e as determinações particulares e universais. De acordo com Souza (2015), a desigualdade social não é apenas um fenômeno econômico, mas “[...] há toda uma série de questões simbólicas e culturais em jogo nas classes sociais em nosso país”. Portanto, a fala de José ao nos relatar sua chegada à feira de ciências, nos remete, significativamente a uma experiência marcante em que ele relata sua vivência diante da desigualdade. Seu relato marca e expressa a estrutura simbólica e cultural destacada por Souza (2015).

Deste modo, a desigualdade se faz no cotidiano, no dia a dia das pessoas, atravessando suas vidas e cerceando suas capacidades humana de desenvolvimento (SEN, 2002). Neste sentido, os indivíduos podem sofrer privações em diversas esferas da vida concreta - objetiva e subjetiva, como uma negação às possibilidades de tornar-se humano pela educação, pela cultura, a ter qualidade de vida e viver com dignidade. Desta forma, a desigualdade se expressa no acesso a serviços básicos como educação, saúde, transporte, segurança e moradia.

Considerando que José é um homem negro, de família humilde e que cresceu na periferia, a individualidade dele se identifica com a de outros indivíduos que se encontram nas mesmas condições de particularidade. Vale lembrar que José é um rapaz tímido, de vida humilde, que mora com a mãe e a irmã; que na infância, teve um pai muito ausente que, com o tempo, foi abandonando a família.

No decorrer de seu relato, compreendemos que a situação de pobreza foi uma constante em sua vida, e que, muitas vezes, essa condição o privou do desenvolvimento humano, de oportunidades e de capacidades básicas elementares. Dito de outra forma, a pobreza está associada à privação de capacidades básicas elementares, de realização do desenvolvimento da pessoa como sujeito, como indivíduo e como ser humano. Desta forma, a condição de pobreza aparece na vida do sujeito não só como um fator de renda inferior a um valor pré-estabelecido, mas, também, como um determinante, na privação da vida digna, das capacidades elementares, podendo refletir-se em constrangimento social durante toda a vida do indivíduo. Assim, quando se refere à sociedade capitalista, é que esta define e determina a vida do sujeito pela renda que este dispõe, determinando-o à uma privação da vida e da liberdade que se teria de fato. No entanto, como já mencionado, José é “emparedado” pela realidade vivida. Ao chegar em uma escola de elite onde as pessoas são em sua maioria brancas, moram próximas àquela região e têm perfil diferente do que está acostumado, ele sente um estranhamento e expressa um certo constrangimento ao comentar com tristeza: ***“Não é um lugar esperado. Mesmo! A gente chega***

lá, tão inocente, a gente não percebe as coisas, a gente é inocente e quer aproveitar tudo o que a gente não teve na vida, né?”

Como já dissemos, este trecho da fala de José contém muitos elementos significativos, porque foi a partir da comparação que José reconheceu a pobreza e a existência de uma desigualdade real; sua existência faz parte desta realidade. Antes mesmo de chegar à escola, José já percebe que há algo de diferente na localização, no entorno do local que estava chegando; nas pessoas que via na rua, na escola, ao redor. A comparação é inevitável, conflituosa e cruel na vida de José, mas necessária para se compreender a realidade concreta e a sua forma de existir diante dessa realidade. Assim, há contradição ao se deparar com um colégio de elite, ver os espaços, a estrutura e conhecer outras pessoas de uma outra realidade.

— Então, é ali [na feira de ciências] que eu penso: “Não vou parar de estudar, vou continuar estudando”. Nem sabia se queria ser professor ou não. Eu gostava muito de ensinar e ajudar as pessoas a estudarem. Sempre fui referência na escola para tirar dúvidas de matemática, de física, de química. Sempre estudei, sempre tive notas muito boas assim. Mas é indo para essa feira que a coisa fica mais aguçada.

Esperançoso, José acredita que por meio dos estudos conseguirá um futuro melhor. Talvez uma posição melhor na sociedade. Ou seja, uma mudança de lugar na sociedade ...

— Pensei assim: “Olha dá para você ir mais à frente, dá para você estudar mais. A USP é um lugar difícil, mas dá para você ir”. Aí, a gente começa a criar entusiasmo, a criar expectativas. Eu terminei a escola, o Ensino Médio em 1999. Aí, vou ingressar na USP em 2005. São 06 anos aí. 06 anos ...

Como membro de um determinado segmento social e econômico, José expressa que seu projeto de futuro era entrar na universidade pública. Como uma pessoa determinada e persistente, comenta que, após finalizar o Ensino Médio em 1999, segue tentando entrar no vestibular. Mas só tem negativas, porque com o nível de conhecimento que tem não consegue superar as desvantagens de conhecimento diante da prova do vestibular. Depois de várias reprovações ele decide seguir para um cursinho pré- vestibular, na tentativa de aumentar sua capacidade de estudo. Questionado se, em algum momento, os professores da escola da rede pública, onde fez o Ensino Médio, comentaram sobre as universidades públicas, José nos informa que:

— Então, da universidade pública ninguém nunca comentou. Nenhum professor, mesmo porque eles não se formaram em universidades públicas, né. Eles não se formaram lá. A M tem esse papel importante porque ela coloca a gente num lugar de estar pensando em universidade. Aí você vai para este lugar [feira de ciências] e está cheio de universidades particulares, mas tem um “estandizinho” da Unicamp, “estandizinho” da USP. Então, tem uma aproximação direta com a universidade pública. Mas não tem esse diálogo com a universidade pública. A gente volta para a

escola depois dessa feira, é com ela [professora] que a gente conversa, é com ela que a gente tem essa ponte, é com ela que a gente tem esse diálogo.

José compreende a importância da orientação de um adulto na vida de um jovem adolescente sem muita orientação familiar. A escolha de uma profissão sem ter tido referências na vida é uma situação difícil. No entanto, com o advento da feira, ele consegue vislumbrar outras possibilidades:

— [...] você está pensando no curso de antropologia, de medicina, de administração. Então você começa a enxergar vários cursos que você talvez não conhecesse naquela época. Mas ali, você tem esse encontro. Mas, mesmo assim, ali, você tem um monte de coisa acontecendo. As coisas estão em ebulição dentro da sua cabeça, vendo tudo aquilo e você tenta buscar alguma conexão pra encaixar as coisas, né. E ela faz essa ponte, maravilhosamente bem, a professora, né?

Na vida dos alunos, a intervenção responsável e positiva do professor é fundamental, pois, muitas vezes, os alunos da escola pública não encontram muita referência no contexto familiar. Assim, como já mencionado, José relata que sua mãe só cursou o primário, a irmã reprovou muitas vezes por falta – *“Ela não gostava de ir para a escola, nunca gostou de ir para a escola”*. Neste contexto, José não encontrava referências na família *“Eu era sozinho, mesmo, né. Não tive grandes referências”*. Sendo assim, para José, o professor tem esta característica de ser esta ponte entre o conhecimento e as possibilidades reais, de mostrar o que é novo, o que os alunos ainda não conhecem e que possam vir a ter essa oportunidade, contanto que lhes seja mostrado o caminho.

O professor tem essa função de estimular e orientar os alunos para os estudos futuros. Especialmente para os jovens das camadas populares, de fazê-los pensar em um futuro próximo dentro de uma universidade pública como forma de resistência a tudo o que lhes foi alijado pela sociedade excludente. O professor tem essa tarefa ímpar.

Outro aspecto que consideramos relevante destacar sobre a trajetória escolar de José é o sonho de infância de ser escritor. Sonho que tem raízes nas redações do professor D, na vontade de aprender a escrever como um escritor, no tempo que ficava estudando em casa.

— Todo tempo ela [mãe] gostava de me ver estudando. Ela se sentia bem. Teve uma época da minha vida que eu falei para ela assim ... acho que eu tinha 09,10,11 anos “Mãe, eu quero ser escritor ...Eu quero escrever livros de literatura infantil”. Aí, engraçado, né? Acabou que eu...Acabou que Não desenvolvi esse lado de escrever Literatura, assim ... Mas era mais por causa do D, da literatura que a gente lia e tal. Na minha cabeça, para ser um escritor, tinha que ter uma máquina de datilografia, uma máquina para poder escrever os contos. Coloquei isso na cabeça, né. Aí ...pensei, como não tenho essa máquina não vai dar para ser um escritor. Daí eu me conformei. Não vou ser mais um escritor. Mas eu lembro que depois de uns 14 anos. Tem mais de dez anos, um dia minha mãe chegou e disse assim: “O maior arrependimento que eu tenho foi o de não ter te incentivado a ser um escritor. Lembro que você queria tanto”. Ela falando, né. “Lembro

que você queria tanto ser um escritor e eu não pude te dar uma máquina de escrever. Você queria tanto, eu me sinto tão mal por isso”. Ela se sente culpada por eu não ser um escritor. Falei pra ela assim: “Mesmo se tivesse uma máquina ou não, isso não ia garantir que seria um escritor. Se eu quisesse isso mesmo, teria procurado outras estratégias, um caderno de brochura com os meus contos”. Eu tenho consciência que o Raul Seixas escrevia em cadernos, escrevia datilografando. Outros autores também, como a Clarice, o Drumond, também. Não é na máquina de datilografia, mas eu não tinha esse incentivo direto, direto. Mas, esses pequenos incentivos. Até hoje, ela se sente culpada. Eu digo para ela não se sentir culpada porque a gente nunca tem certeza de nada na vida, né. Mas em casa, assim. Eu era sozinho, mesmo, né? Não tive grandes referências. Não tinha uma biblioteca em casa. Eu tinha um livro didático, tinha um livro que consegui na biblioteca.

Na infância, José sonhava em ser um escritor, ter uma máquina de datilografia e, se possível, uma biblioteca, sem definir o tamanho, mas que fosse possível ter um apanhado de livros que pudesse auxiliá-lo em seus estudos. Assim, José foi angariando livros doados pela biblioteca que costumava frequentar para fazer os trabalhos escolares. Aos poucos, foi montando uma estante cheia de livros doados e comenta que resolveu fazer Física num contexto assim,

— No ano de 2000, vou à biblioteca Prestes Maia. Antigamente se chamava Kennedy e tem uma coleção de livro de Física, lá, para doação. Daí eu pego a coleção inteira. “Nunca tive um livro de Física, agora eu vou ter”. Pego a coleção desses livros de Física do 1º, 2º, 3º ano, levo para a minha casa e começo a estudar Física sozinho, sabe. Aquilo que não encontrei nos meus professores de Física estava naqueles livros. E olha que coisa absurda, eu lembro dos exercícios desses livros ...Há 20 anos ... Eu lembro que peguei esses exercícios de Física de [nível] médio para avançado e hoje, os meus alunos de escola pública não conseguem resolver. Eu, sozinho, sentava, gastava uma hora, duas horas da minha vida e conseguia resolver.

José se sentia capaz e isto foi alimentando sua vontade de aprender.

— Cara, eu sentei, lá, ralei, ralei até chegar naquela resposta e cheguei. Então quando você me pergunta se eu era um bom aluno, na escola, eu posso dizer que era disciplinado e era muito teimoso. Tinha que chegar naquelas respostas. Então foi assim que fui aprendendo a resolver questões de Matemática, questões de Física, aprendendo a estudar o que era uma oração subordinada. Uma coisa interessante que quando entrei na USP, no primeiro ano que estava na USP, fui trabalhar numa escolinha de reforço e ela fez um teste com 08 pessoas da USP. Tinha que colocar crase, tinha que colocar se era oração subordinada adjetiva, oração subordinada subjetiva. Todo mundo foi reprovado. Aí, ela me deu aquela prova e disse assim: Você foi o único que, das 20 questões, acertou 17. Acertou 17 questões de português.

— Então, 05 anos depois de tudo que estudei ainda lembrava, sabia colocar uma crase direito, sabia identificar uma oração, o que era um pronome relativo, uma conjunção. Eu sabia fazer isso. Hoje, talvez não consiga mais lembrar como lembrava antigamente, daí ela disse assim, você não quer dar aula de Física e aula de reforço de Português, também? Isso na escolinha de reforço.

José se valoriza enquanto aluno, um estudante empenhado nos estudos e sempre muito empolgado com os mesmos. Contudo há muitas contradições em sua fala, como será apresentado a seguir:

Primeiro, ao comentar sobre seu processo de escolarização, afirma de modo muito positivo que teve uma boa formação.

— *Sim, eu posso falar que tive uma boa formação. Sem modéstia alguma. Tive uma boa formação, uma formação técnica mesmo nas disciplinas. E, até hoje, eu guardo mesmo com bom carinho, com boas lembranças, sim.*”

Entretanto, depois de ser interpelado sobre a escola que estudou, ele contextualiza e resume, sob uma perspectiva negativa:

— *Uma escola problemática. Problemática porque, assim, vou olhar com os olhos de 2020, não vou olhar com os olhos de um jovem de 1996. Mas eles tiveram umas pancadas muito grande do governo estadual, naquela gestão do Mario Covas. Então, eu peguei três meses de greve que compromete a nossa formação. Eu vivi um momento em que a escola pública mais fazia greve, lutando pelos direitos dos professores e tal. Então, tinha esses buracos por conta das greves, tinha os professores que só ensinavam fazendo a gente copiar textos da lousa e tem esses professores que te cobram seminário perguntando sobre coisas da cólera e você não tem informação sobre a cólera, que você tem de correr atrás sobre o que é a cólera. Então, é uma dinâmica que é muito diversa. Então tive bons professores e ruins professores. E quem vai dar a cara para a escola, mesmo, são os professores e os alunos. A motivação dos alunos e o compromisso desses professores. Se juntar tudo isso é esse mix de coisas acontecendo. Mas, por outro lado, eu vejo que se ficasse na dependência do mínimo, o professor me deu isso, só quero isso, se ficar só no mínimo, não teria avançado em grandes coisas. Então, tudo aquilo que ganhava da escola eu levava pra casa para estudar mais, pra buscar mais.*

Em outro momento, relata um episódio que define como ícone, quando passou durante a aula do professor O. de artes, José, na condição de aluno lembra que o professor cheirava à álcool. Os colegas da escola se referiam a este professor como o bêbado, o alcoólatra entre outros termos. Porém, José recorda de uma atividade da aula deste professor.

— *Ele colocou um vaso, um vaso pra gente desenhar assombreado. Sempre fui muito desastrado. Ele me chamou para mostrar o caderno para ele e eu fui. As aulas eram dobradinhas, eram 100 minutos de aula, eu fui lá mostrar o caderno. Na hora que fui, um outro aluno me chamou, jogou um papel no chão e pediu para [eu] jogar no lixo. Daí, o menino jogou o papel na hora, virei para pegar de costas e, aí, bati na carteira, a carteira bateu na mesa e derrubou o vaso. O vaso quebrou. O professor me xingou de tudo quanto foi nome horroroso. E eu, segurando o choro, segurando o choro. Daí o professor falou assim: “Já que você quebrou esse vaso, agora se vira e vá atrás de outro vaso”. Aí, eu fui atrás de outro vaso. Procurei na escola inteira, o diretor não deixou eu ir em casa para pegar um vaso. Daí, eu consegui um vaso. Lei de Murphy, né? Daí, coloquei o vaso na mesa, a mesa desestabilizou e o vaso foi pro chão novamente. Ele me chamou de incompetente, nossa, ele me chamou de tantos nomes! Que não era cuidadoso, que na vida era pra gente ter atenção com as coisas, cuidado e respeito com aquilo que não era nosso. Ele me deu um sermão de 20 minutos. Lá vai eu, saio da sala chorando procurando outro vaso. Aí o diretor me disse: “O que aconteceu?” “O vaso caiu e o professor disse que eu era o culpado”. Daí o diretor me deu o único vaso que ele tinha, um pote de maionese Hellmanns. “Vê se leva esse vaso e não quebra mais”. Aí...Eu recolhi os cacos, varri a sala de aula inteira. Coloquei o vaso de maionese com uma flor.*

— *Segurando o choro, porque não podia nem chorar. Porque a pancada seria maior. Eu desenhava e chorava, desenhava e chorava e as pessoas riam de mim me chamando de desastrado,*

me chamando de incompetente. [risos] Tinha que terminar o desenho ainda naquela aula. Se não terminasse aquela atividade na aula ele ia me dar a menção E. Qualquer aluno que tirasse menção E era o aluno fracassado. Eu não queria me sentir fracassado. Fui terminando lá. Daí ele escreveu assim no meu caderno; tarefa incompleta. Colocou C-, colocou C-, isso era quase um D. As piores notas D e E, o C era uma nota mediana. Eu não era mediano, mas essa rigidez toda que ele tinha, de algum modo, me fez ser mais educado, mais tranquilo e menos agitado. Quando vou fazer as minhas coisas, eu me centro, tenho que fazer isso. Vou fazer isso. Isso eu devo a ele. A gente carrega isso. A gente carrega traços da nossa formação. É que a gente não percebe.

— *Quando a gente faz uma auto análise da gente ao longo da nossa vida, a gente consegue identificar, com muito sacrifício, com muita dificuldade e lembrar os momentos cruciais da formação dessas coisas na nossa vida. Eu lembro dele. Então, se ele era alcoólatra, se ele era bêbado, o cheiro do álcool nunca me fez mal. Mas o grande professor que ele era, vou levar para a vida inteira.*

Essa passagem trata de uma cotidianidade que aconteceu na escola. E, segundo José, o fato de o professor estar embriagado e cheirar à bebida alcoólica, não o incomodava. E comenta ***“Mas o grande professor que ele era, vou levar para a vida inteira”***. Este episódio nos faz levantar alguns questionamentos: Como é possível ser crítico sem ter outros conhecimentos para poder compará-los? Como é possível ser crítico estando pautado apenas no senso comum?

Por ingenuidade, talvez, José não se queixa de o professor estar em atividade embriagado. Essa questão não tem tanta repercussão na vida do estudante, pois seus comentários baseiam-se nas aulas do professor. Talvez porque a educação oferecida a José estivesse voltada somente para as satisfações e necessidades cotidianas, imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos. E como saber se realmente o professor embriagado se dispunha a realizar uma boa aula se os alunos não tiveram outras referências de professores de Artes para poderem avaliar e comparar? Como saber qual o nível de conhecimento ou horizonte cultural dos alunos para que estes pudessem questionar o professor de Artes sobre o procedimento da aula?

5.2.2 Núcleo 2 – Ser professor: da expectativa à realidade. *“Vi que ensinar e aprender era muito interessante”.*

A escolha pela docência, na vida de José, está relacionada com a experiência vivenciada no ambiente do cursinho pré-vestibular, quando tem contato com uma outra realidade. Uma realidade em que encontra estudantes focados no estudo e assuntos voltados à preparação para entrar em uma universidade. Ou seja, uma realidade que se apresenta como uma possibilidade de concretizar o sonho que tanto almejava: cursar uma faculdade.

No entanto, essa realidade que se apresentava promissora à conquista de seu sonho, também lhe possibilita confrontar algumas certezas em relação a seu processo de escolarização. Ao se deparar com esta outra realidade, José compreende que, no decorrer da sua trajetória escolar, a escola e os professores exigiram o mínimo de suas capacidades. A imagem de “bom aluno” que tinha de si é colocada em check:

— *Eu era visto como o melhor aluno da escola, eu era muito bom em responder as coisas, em lembrar de datas, em responder os exercícios de Matemática, os exercícios de Física, eu era muito bom em responder. Aí, quando eu vou para o cursinho, eu começo a ver que o que eles estão cobrando é muito mais do que eu tive na escola. Aí, eu começo a ver que a minha formação era muito ruim.*

Sua fala, no início de nossa entrevista, cheia de entusiasmo ao nos contar sobre sua trajetória na escola pública, de como tinha sido um bom aluno, ganha uma entonação melancólica ao nos relatar sua experiência na época em que fazia o cursinho. A comparação, a frustração e a tristeza tomam conta da narrativa. Um episódio, em particular, exemplifica o quanto José se sentiu exposto e frustrado por conta das limitações que estava descobrindo:

— *Então, assim, por exemplo, na aula de redação, eu tive um professor chamado J. no cursinho da Poli e ele trabalhou com a gestão do Lula. Então, ele era um cara assim, muito envolvido com política e tal. Aí, eu fiz uma redação. [...] Aí, no cursinho da Poli, o professor lê minha redação e esculacha, esculacha, esculacha... Eu sempre tive o sonho do D. ler a minha redação lá no ensino fundamental e ele nunca leu. Aí, quando eu vou para o cursinho, meus colegas ... Tinha muitos colegas no cursinho ... Eles estavam lendo a minha redação e disseram que a minha redação estava muito bonita, estava bem articulada, estava perfeita. Daí, quando o cara vai ler a minha redação, esculacha. A redação ia de zero a cem. Ele me deu 20 e disse que minha redação estava muito pobre.*

A recordação desse episódio trás à tona a fala que ouviu de uma psicóloga, tempos atrás, de que, diante das dificuldades, “[...] *tinha um perfil muito bom, porque conseguia sair do 8 e ir até o 80, sem sofrer pelo caminho*”. Uma fala que ficou marcada na memória de José e que é rememorada ao se recordar da “*esculhambação*” do professor diante da redação mal escrita.

Esse episódio narrado por José revela uma característica importante de sua personalidade e que, talvez, caiba o termo “redentor”: aquele indivíduo que passa por tudo e não reclama, que não se abala, enfim ... Essa personificação de uma figura redentora se expressa em outros trechos de sua fala permeado por muitas emoções:

— *Aquilo [o retorno negativo dado pelo professor em relação a sua redação] foi um banho de água fria tão grande no cursinho, que eu falei: “Meu Deus, eu não sei nada!” Tudo que eu tinha como certeza, ele jogou por água abaixo, ele jogou por água abaixo. Ele fez esse favor de destruir tudo. Só que eu não fiquei abalado porque ele falou que estava péssima. Ele falou mesmo que estava péssima, muito senso comum, ideias não organizadas. Ele falou, descascou assim. Eu não lembro*

se chorei ou se sofri. Só sei que fiquei muito mal com aquela situação. Aí, no cursinho eu pensei: "Nossa, preciso melhorar!" Eu acho que eu era muito cascudo.

Apesar de se autodeclarar “cascudo”, de forma dramática, José ao descrever seu sofrimento ao tirar 20 em uma redação que valia 100, de se sentir rebaixado diante de todo o grupo pela nota tirada, de se sentir envergonhado ao ser exposto diante de toda a turma, destaca a importância de A., colega do cursinho e da faculdade:

— *Tem uma colega, a A., que foi minha parceira em tudo. A A. estava na sala de aula no cursinho comigo. A A., estava comigo me ajudando, me dando força. Nós fizemos cursinho juntos, entramos na USP juntos. Então, eu falava assim: “A., não estou conseguindo!” Ela me ouvia. A. falava assim para mim: “José, você é muito cascudo. Você não percebe, mas toda a frustração que você teve, hoje, na sua vida, você colocou no seu ombro e falou para você que você é o único responsável por ela. Então, você encara tudo. A sua orientadora está abusando de você e você não percebe isso. Sua orientadora não te ajuda, nunca te ajudou, não te orienta. Você está fazendo tudo sozinho e ela fica te cobrando, te cobrando. Ela não te ajuda a escrever. Ela não corrige seu trabalho, ela não corrige seu texto. Você está sozinho. Sabe por que, José? Porque você veio da periferia, você é negro, você é um cara sem pai, foi criado só pela sua mãe e tudo o que é difícil na sua vida, você coloca no seu ombro e vai para cima. Você encara as coisas sozinho e você não percebe que as pessoas ao seu lado têm a responsabilidade de te ajudar”. Então, a A. é uma pessoa maravilhosa na minha vida, assim. Aí, no cursinho, eu vi que não dava conta de fazer tudo sozinho. Eu não era mais o melhor no cursinho.*

Da expectativa à realidade, José entende que o nível de conhecimento que estava sendo exigido no cursinho pré-vestibular ia para além do que ele tinha aprendido na escola durante os ensinamentos fundamental e médio.

— *No cursinho, tem gente muito melhor do que eu. Eu era o menorzinho no contexto em que eu estava. No contexto que eu estava, a escolarização era muito baixa. A escolarização era muito pequena. Então, qualquer um que ia muito além, era tido como muito bom. Aí, no cursinho, eu fui ver que precisava aprender muito mais. Aí, eu falei: “é aqui que vou aprender a estudar História, é aqui que vou aprender a estudar Física, Matemática, Química, inglês, tudo o que eu não sei vai ser aqui e agora.*

Essa triste constatação verificada por José também faz parte da realidade de outros alunos da rede pública que almejam uma universidade pública. Precisam recorrer aos cursinhos pré-vestibulares para poder competir por uma vaga na universidade. As escolas públicas não preparam os alunos para o vestibular, aliás, muitas vezes, os alunos dessas instituições nem sabem que existem universidades públicas e que o acesso é pelo vestibular.

— *Aí, de novo, coloco tudo isso no meu ombro e vi que não era um bom aluno mesmo. Fui fazer o vestibular. Cheguei no vestibular, eram 100 questões, acertei 37. Chorei e sofri. Enquanto estava querendo entrar na USP e não tinha condições de pagar uma faculdade particular, eu estava vendo meus colegas indo pra UNIP e aquilo me deixava mais triste ainda porque eu também queria estar lá. Não me importava se seria a USP, se seria a UNIP, UNICSUL ou Anhanguera.*

— *Eu queria estar na faculdade, queria ir para a faculdade, mas eu não tinha dinheiro. Não tinha bolsa para a faculdade, não tinha bolsa. Então o único jeito era estudar e estudar muito. Daí,*

eu tomei esse choque no vestibular da USP. Só que aquilo não foi um motivo para desistir. Agora, vou ter que persistir mais e mais.

O fator que limitou José conseguir a vaga tão almejada foi o fato de ele não dominar os conhecimentos exigidos para ser aprovado no vestibular de universidades públicas como a Universidade de São Paulo (USP) ou a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O tipo de conhecimento exigido nos vestibulares das principais universidades públicas do país é pautado em um ensino de excelência e extremamente elitizado. No contexto de escolarização dos alunos da rede pública, o vestibular é uma barreira impossível de se alcançar aos olhos de muitos alunos oriundos das camadas populares. Há desigualdade presente na disputa entre os alunos das redes privada e pública.

Para Ortega (2001), o elitismo do acesso ao ensino superior brasileiro está mais relacionado à preparação dos alunos por parte de suas escolas do que ao processo seletivo em si. As escolas da rede privada de ensino, que atendem às elites, estariam mais interessadas em preparar seus alunos para as boas universidades públicas, enquanto as escolas públicas não disponibilizam sequer, aos seus estudantes, informações necessárias sobre as formas de ingresso nessas instituições. A autora destaca que os principais benefícios dos alunos da rede particular são:

- a) o fato de estarem previamente decididos a se inscreverem nos vestibulares a fim de tentar o ingresso no ensino superior;
- b) o fato de estarem informados sobre os vestibulares de diferentes universidades;
- c) o fato de a estrutura educacional pública básica não incentivar seus alunos a tentar o ingresso nas universidades;
- d) as vantagens econômicas e sociais, consequentes da desigualdade social, que estes alunos dispõem (ORTEGA, 2001, p.161-162).

Assim, o vestibular é um instrumento que coíbe a universalização do acesso ao ensino superior (já existente em outros países do mundo), naturalizando tanto essa falta de universalização, vista como sendo inevitável, quanto a impossibilidade de acesso aberto e universal ao ensino superior, tido como uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais no interior da história das sociedades capitalistas.

E, como José é um indivíduo que vive em uma sociedade capitalista, é importante compreendermos o sentido que atribui ao objeto almejado, no caso, o acesso ao ensino superior em uma universidade pública e o que isso representa para um aluno oriundo do meio popular.

Apesar da frustração do primeiro vestibular, e do reconhecimento de que a apropriação do conhecimento é um caminho árduo, José não desistiu.

— *Eu me senti mal pelo resultado, mas eu não me senti um fracassado. Não senti que eu era incapaz ou incompetente. Não me sentia assim. Daí eu falei: “vou me dedicar mais, vou me dedicar mais, vou continuar estudando”.*

— *Não consegui ir para a segunda fase da Fuvest, fui um fracasso na Unicamp. A Unicamp, tanto a primeira fase, quanto a segunda fase, é escrita. Eu fui um fracasso mesmo. Um fracasso, não! Fui aprender como é que era o vestibular. Retiro a palavra que eu disse: Não fui um fracasso. Eu estava aprendendo o que era um vestibular. Aí, eu me reorganizei para o ano seguinte. Eu não parei de estudar. Eu tomei aquele não da USP e, daí, continuei estudando novembro, dezembro e janeiro. Fui estudando, carnaval continuei estudando. Aí, eu não consegui pagar o cursinho para voltar em fevereiro, tinha as turmas de fevereiro, tinha as turmas de março, eu não consegui porque não tinha dinheiro.*

A questão econômica aparece na fala de José, mais de uma vez, como um elemento limitador de realizar seu sonho. Isso é um fator muito concreto na vida dos alunos das camadas populares, que, como José, não têm condições de arcar com os custos de uma instituição de ensino superior (IES) privada, sendo a única opção entrar em uma IES pública. Neste período, José relata que há um convênio da atual prefeitura de São Paulo com os cursinhos populares, voltados para os alunos das escolas públicas que almejavam entrar na universidade pública. Assim, por meio das políticas públicas sociais, José encontra apoio para uma nova empreitada. Como descreve:

— *Aí, era o governo da Marta Suplicy, aqui em SP, e a Marta tinha feito um convênio com os cursinhos. Aí, o cursinho da Poli ia ter bolsas, 2003, 2004, pra vestibular de novo. Fui parano cursinho, consegui uma bolsa pela prefeitura de São Paulo pra estudar no cursinho da Poli que era particular. Então, consegui entrar em março.*

José consegue a bolsa de estudos concedido pela Prefeitura de São Paulo e, feliz, retorna para casa:

— *Desgraça pouca é bobagem, né? Dia 29 de março, eu inicio o cursinho da Poli, vou para o cursinho, estudo e tudo. Chego em casa e fico sabendo que a minha mãe tinha acabado de perder o emprego!*

Diante de tal realidade, os percalços da vida aparecem, mais uma vez, emparedando e perguntando: e aí, José?

— *E, aí? ... Você continua estudando ou vai procurar um emprego para ajudar sua mãe em casa? Aí, é quando você pergunta se tive incentivo em casa. Isso foi um incentivo, minha mãe me disse para não parar de estudar: “Continua, filho, continua que vai dar certo”.*

— *Aí, é bem difícil, né? Você fica sem dinheiro para passagem. O cursinho da Poli era na Lapa, eu moro aqui na zona Sul, sempre morei aqui. Tinha que pegar 03 ônibus para chegar no cursinho na Lapa ..., 03 ônibus. Eu tinha que ir de baldeação até o Terminal João Dias, Terminal Bandeiras, Terminal D. Pedro II, chegar e pegar o Lapa. Então, eram duas horas e meia de transporte público...*

Mais uma vez a história se repete: a distância da sua residência até o cursinho, a falta de dinheiro para o transporte público, para a alimentação e as outras necessidades.

— *Minha irmã começa a ir trabalhar a pé ... [Ele chora muito ao relatar]. Minha irmã pega o passe do trabalho dela e me dá para poder ir estudar. Ela vai e volta a pé num trajeto que era muito perigoso. [Ele continua chorando muito]. Minha irmã vai trabalhar a pé, passa por lugares violentos, lugares que já teve até estupro, para me dar a passagem. A passagem para ir para o cursinho e tal. Minha mãe desempregada, minha irmã trabalhando e eu tinha minha passagem de ônibus garantida.*

— *Tinha uma vizinha aqui, ela trabalhava aqui perto de casa, e ela falava assim: “Olha, eu não estou almoçando, eu não almoço. Daí, eu vou te dar meu vale alimentação”. Então, ela me deu uns 12 tickets para poder comer. Então, eu ia, pegava esses tickets alimentação e trocava. Na época, era 8 reais cada ticket dela. Daí, eu trocava por 6,50 reais, o homem que trocava pegava 1,50 para ele. Ele estava trocando, então, tinha que ter o lucro dele ali. Aí, eu ganhava 6,50 e fui juntando esses tickets e dava uns 70 reais mais ou menos. Daí, eu comecei a comer no Bom Prato. Tem um Bom Prato na Lapa e eu ia comer no Bom Prato que era R\$1,90. Não ... R\$1,90 era na USP, lá era 1 real para comer. Eu conseguia almoçar todos os dias. Ia para o cursinho, tinha aula à tarde. Mas, como eram duas horas e meia para chegar no cursinho, eu saía de casa 9:30 da manhã, chegava na Lapa 12:30, comia no bom prato e ia direto para a aula. Pegava bastante pão, pegava fruta e guardava e comia isso à tarde, na hora do intervalo, e comia isso na hora de voltar para casa, também. E a gente vai se organizando do jeito que a gente pode, né?*

— *Então, tinha alimentação, tinha vale transporte e ficava no cursinho até nove ou dez horas da noite estudando na biblioteca. Nossa! Eu tinha uma biblioteca agora para estudar. Então, tinha que valorizar aquilo. A aula acabava 6h30min da tarde, aí eu comia e corria para a biblioteca. Pegava todo o material que podia e estudava, estudava, estudava. Eu gostava!*

José é um homem persistente. Ele tinha como objetivo principal entrar na universidade pública e relembra dos momentos que passou horas e horas dentro da biblioteca estudando. E, com euforia, comenta: “*Nossa, eu tinha uma biblioteca agora para estudar. Então, tinha que valorizar aquilo*”. Para um estudante que passou todo o processo de escolarização sem ter uma biblioteca na escola, agora, no cursinho, ele ficava admirado em poder ter este espaço de apoio didático para auxiliá-lo. Assim, José segue estudando e prestando vestibular até que, em 2004, consegue ser aprovado em várias universidades.

O “*ano da glória*”, como José declara, pois, conseguiu sucesso no exame seletivo de muitas universidades renomadas. Ele sente que seu esforço e dedicação foram reconhecidos e tem um estímulo positivo com o resultado. Sim, o resultado é positivo, encarado como o reconhecimento pelo seu esforço, um conforto para sua autoestima e uma resposta a toda sua dedicação.

— *Todos os lugares eu fui aprovado, todos. Todos os lugares. Na época era jornal porque não tinha internet. Então, meu nome saía lá. Aprovado na USP, aprovado na Unicamp. Aquilo foi incrível, incrível!*

— *Passei na Unifesp, passei na USP. Então, foi muito bom. O cursinho me ajudou a organizar, ver minhas limitações e estudar. Coloquei na minha cabeça que tinha de aprender, que tinha de aprender e estudava. Estudava de 07 a 08 horas por dia mesmo. Sentava e estudava. Quando tinha dúvidas, eu perguntava para os meus colegas, ou para os professores do cursinho da Poli. Aí ... Foi bacana porque eu via que estava crescendo. A apostila do cursinho da Poli era assim, nível 1, nível 2*

e avançado e estava conseguindo chegar no avançado. Aquilo me deixava muito feliz, sabe. Então, tinha aprendido.

— Ali foi quando eu aprendi a estudar, sabe, a estudar mesmo. Isso estava na minha cabeça. Eu não sei ... Vou ter que aprender.

— Nesse segundo ano, quando fui fazer o vestibular da Fuvest, acertei 68 questões, 68. Eu conseguia ir para a segunda fase da Poli, em Engenharia, conseguia fazer Odontologia, eu conseguia fazer um monte de curso da USP ... Se no primeiro ano eu não conseguia nem no curso que eu queria porque fiz trinta e sete (37) pontos, agora, no segundo ano, tinha conseguido 68! Então, de 37 para 68 foram vinte e uma questões que consegui a mais. Essas questões que acertei a mais, não é qualquer coisa. São 31 a mais!

— Aí, não lembro, agora, se foi em 2004 que o vestibular reduziu de 100 questões para 90 ... Porque, aí, seria muito mais bonito ainda. Porque lembro do número de questões. Eu tinha guardado tudo aqui em casa, do vestibular. Só que teve infiltração na minha casa e perdi esse material, porque molhou. Mas foi um ano muito bom!

Mais aliviado, José comenta que:

— Então, as coisas começaram a dar tudo certo. Quando eu passei na Unicamp, a matrícula era dia 04 e 05 de fevereiro e não tinha resposta da USP ainda, né? Aí, minha mãe disse assim: “Não vai. Eu tenho problema de coração e não vou conseguir ficar assim, você morando lá, eu morando aqui. Eu vou sofrer muito. Não vai, não. Aí...minha mãe começou a colocar um monte de terror na minha cabeça”. Gente, passei na Unicamp, como que eu não vou? Era um curso maravilhoso. O curso se chamava assim, licenciatura plena em Ciências. Eu ia ganhar habilitação em Química, Física e Biologia. Nem sei se esse curso tem mais na Unicamp. Então, eram 03 habilitações que eu ia ter e o curso era integral. Mas, aí, acabei não indo.

— A Fuvest liberou a lista, eu não fui aprovado na USP na primeira lista, mas fui chamado na segunda lista. Eu era o 8º da segunda lista. Daí pensei: “Meu Deus do céu. Passei na Unicamp, não fui. Passei na segunda lista da USP e sou o oitavo. E se não der certo?”. Mas naquele ano, a USP tinha 6 e 7 chamadas, hoje, não tem mais. Mas, aí, quando foi a segunda chamada, eu fui aprovado na USP. Aí, foi o ano que ingressei na faculdade.

Depois de tanto tentar, José recorda que “*De 2004 pra 2005 o vestibular foi muito bacana porque passei em todas as federais.*” O seu esforço é recompensado pelo ingresso na universidade. Contudo, novamente a contradição. José narra que os primeiros anos de faculdade foram bem difíceis, marcados com reprovações e notas baixas.

— O primeiro ano de faculdade não foi nada fácil, nunca tinha reprovado em nada. E aí, na USP, tomei reprovação. Eu reprovei em 03 matérias no primeiro ano da USP. Daí, não aceitava essas reprovações, me sentia incompetente, me sentia mal. Eu me cobrava muito, nunca reprovei. Nunca tive nota ruim. Daí, eu pensei em desistir da Física. No primeiro ano de Física, pensei em desistir. Aí, eu pensei, se for para desistir, que tenha pelo menos outra coisa em mãos. Da, fui lá, me inscrevi de novo para o vestibular da Fuvest. Pedi isenção e prestei Geologia na USP. Era um curso que achava interessante, pois envolvia ciências da natureza, ciências da terra e tal. Gostei do curso de Geologia. Prestei Geologia e passei em 24º, eram 50 vagas e fiquei entre os 24 primeiros. Aí, falei: “Vou sair da Física e eu quero!”

Assim, cansado com tantas negativas José pensou em desistir do curso de Física.

— *Minha melhor amiga tirou uma foto no dia da matrícula na Geologia. Eu fui lá no CP [Centro Esportivo] da USP, sentei, lá no CP, e fiquei pensando: “mudo de curso ou não mudo?” Eu tinha até às 17 horas para decidir isso. Se mudava ou não.*

— *Na época, tinha aqueles celulares grandão e a gente conversava com as pessoas via mensagem. Aí, uma amiga minha que estudava na PUC, História, mandou uma mensagem. Ela nem sabia se ia mudar de curso ou não. Eu tinha falado pra ela, no ano anterior, que queria desistir da Física, que não estava conseguindo estudar, tinha tomado 03 reprovações no primeiro ano. Daí, ela me mandou uma mensagem. Parecia que era uma coisa assim, mágica. Ela falou assim: “José, para a gente, as coisas nunca foram fáceis. Desistir, pra gente, nunca foi uma opção. Se você está achando a Física difícil, não desiste. Pra mim, aqui na PUC, também não está nada fácil estudar História. Assim, não desiste. Não foi fácil entrar, então, não seria fácil pra gente. Vai ser difícil até o fim”. Quando li aquela mensagem, às 16 horas da tarde, disse não! Comecei a Física, vou terminar esse caralho também. Vou terminar essa faculdade também. Aí, reprovei Cálculo 01, Cálculo 01 é a matéria que todo mundo reprova, não tinha que colocar esse peso nas costas. Todo mundo reprova. Reprovei Laboratório de Física. Eu nunca tive laboratório na minha vida. Os professores exigiam que você fosse expert em laboratório e eu não era.*

— *Aí...tá, reprovei cálculo, reprovei laboratório, daí tinha que fazer laboratório no ano seguinte. Reprovei novamente. Laboratório tinha que escrever um relatório e entender a experiência. Eu não tinha a experiência, daí eu carreguei um trauma de reprovar.*

José comenta sobre uma questão que parece ser particular, mas que, contudo, ao mesmo tempo é um problema institucional.

— *Tive, na USP, um professor racista, um dia te conto essa história. [...] Esse professor me aprovou, estava no sistema júpiter da web: Aprovado. Passou duas semanas, constou que eu estava reprovado naquela disciplina de laboratório. Fui conversar com esse professor. Pôxa, estava lá que estava aprovado, agora, consta que fui reprovado com 4,9. [Indignado] A nota da USP é 5,0. Aí, ele me reprovou com 4,9. Aí, fui conversar com ele para saber porque ele tinha feito isso. Aí, ele falou: “Fui rever todos seus trabalhos na disciplina e vi que você não merecia ser aprovado”. “Mas, como assim você reviu tudo? Você quer me reprovar é isso que você quer?” Aí, ele falou assim: “Não, eu quero que o meu curso tenha qualidade. Estou vendo que você não merece ser aprovado”. Na prova, final tirei 6. Sabe o que ele fez? Ele pegou esse 6 e reduziu até o limite onde eu poderia ser reprovado com 4,9. Ele pegou esse 6 e me deu 5,1 na prova. Sabe o que ele fez? na minha nota 6, ele não colocou um x, ele colocou um círculo e colocou uma setinha pra baixo 5,1. E, com essa nota 5,1, eu estava reprovado com 4,9. Se ele tivesse colocado 5,2, eu estaria aprovado com nota 5. Então, o cara reduziu a minha nota até o limite de ser reprovado. Por que ele fez isso? Porque ele é um cara maldoso ...*

— *O meu colega, hoje, ele é professor da USP, ele se chama F.C. Eu saí de lá chorando, fiquei chorando horas e horas, assim. Aí, o F.C chegou em mim e falou assim: “José, você não está vendo que está sofrendo racismo? Que esse professor te perseguiu o curso inteiro, você não está percebendo isso?” Eu nunca imaginei que, dentro da USP, isso fosse acontecer. [Indignado] Ele aprovou a turma inteira, mas eu não.*

— *No primeiro ano, quando fui reprovado [por esse professor], o professor me reprovou porque ele disse que eu não sabia escrever um relatório. Aceitei.*

Problemas institucionais como preconceito, racismo, assédio moral entre outras questões relevantes são distorcidas e dissimuladas tornando-se questões de cunho pessoal. Assim, quando José relata que foi perseguido por um professor na universidade, sabemos que

existem muitos outros casos que não são sequer divulgados por medo de retaliações. Esse assunto é muito relevante e discutido pelo professor Guimarães (2003, p.263-264):

Vejamos os dados disponíveis para a USP, por exemplo: quando fizemos a pergunta “Usando as categorias do censo do IBGE, qual a sua cor?”, oferecendo como respostas possíveis as cinco alternativas censitárias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), dos 14.794 alunos de graduação que responderam ao censo, apenas 0,1% recusou-se a responder ou escolheu mais de uma opção. Quando selecionamos uma amostra aleatória, independente do censo, composta por 1.509 alunos, o percentual de não-resposta se elevou para 1,7%. **OU SEJA:** está claro que a população brasileira, em particular a universitária, cultiva identidade de cor. Serão essas identidades tão fluidas a ponto de impedir “políticas de cor”? Creio que não. Mesmo os autores que ressaltam a “ambigüidade” do sistema de classificação racial brasileiro, como Peter Fry (1995), reconhecem que este se assenta sobre uma polaridade básica entre branco e preto. Historicamente, é para esses pólos que convergem as reivindicações políticas.

De acordo com Heller (2008, p.63), o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. O caso explicitado por José expressa como este fenômeno ocorre sorrateiramente no interior das relações sociais, nesse caso, dentro de uma universidade pública de excelência. Assim, o preconceito, no nosso cotidiano, é de procedência histórica, internalizado e se expressa em ações. Como o relatado por José, a apreensão do professor não foi somente porque o aluno negro não sabia escrever um relatório, mas apresenta um conteúdo axiológico negativo, negro, pobre e periférico. A ação daquele professor foi, de certo modo, uma expressão motivada pela particularidade, como uma ação inibitória. A decisão daquele professor foi a favor do preconceito, pelo seu posicionamento hierárquico e status dentro da universidade. De acordo com Heller (2008, p.72), esse sistema e preconceitos

São provocados pelas interações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais. São obra da própria integração social (classe) que experimenta suas reais possibilidades de movimento mediante ideias e ideologias isentas de preconceitos. Os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada.

A Universidade de São Paulo, como ressalta alguns pesquisadores (PIOTTO, 2007; CARLOTTO, 2014; BELLELATI, 2011), historicamente, foi fundada e pensada para a educação da elite, não para as pessoas oriundas das classes populares. Contudo, a fala daquele professor, apesar da carga negativa, desafiou José, como ele comenta.

— Não sei escrever um relatório. Eu vou aprender a escrever um relatório. Aí, no segundo ano, a mesma matéria. O cara reduz todas as notas do semestre inteiro e me reprova.

— *Eu cheguei na USP sozinho, não tinha amigos da Física. Não tinha ninguém para me ajudar. Então, tudo eu aceitava. Depois, lembrando isso, eu percebi o tanto que eu fui prejudicado. Moral da história, essa situação com esse professor, de novo, não me fez enfraquecer. Me fez ser mais forte ainda. Eu peguei essa história e pensei: “Se eu faço 04 matérias, sou reprovado, vou pegar 10 matérias, se for reprovado, foda-se. Se faço 04, reprovo”. Me tomei de uma energia tão grande, mas tão grande! Vou te mostrar meu histórico da USP, da graduação, você não vai acreditar. Quando fiz 10 matérias, não tive nenhuma reprovação. Esse professor me fez chegar nos olhos dos professores e falar, você quer me reprovar para que eu aprenda ou você quer me reprovar?*

— *Então, fazia 10 matérias, ficava o dia inteiro na USP, mas eu nunca mais tive uma reprovação. No quarto semestre até o final, não tive nenhuma reprovação.*

— *A professora chamada M.R., que se aposentou semestre passado na USP, falou assim para mim: “José, você era aquele aluno que, durante a graduação inteira, eu achava que você ia desistir do curso em algum momento. Você me surpreendeu. Na sua turma, você é o quinto a se formar antes do prazo, antes do prazo!” A minha formatura era para ter sido em 2010, eu coloquei tudo aquilo nos meus ombros e, em 2009, um ano antes, eu consegui me formar com 04 reprovações.*

— *E quando eu lembro da minha amiga falando para mim que nunca foi fácil e que desistir não era uma opção para a gente, agradeço o que ela me falou, porque, no primeiro ano de graduação, eu já ia trocando o meu curso de Licenciatura em Física para Geologia. Eu estava lá, aprovado em geologia em 24. Eu tinha tudo para começar uma segunda faculdade. As experiências que tive ruim da Física. Daí, eu pensei: “eu não, vou até o fim!” e agradeço por não ter desistido. Eu amo ser professor de Física. Amo dar minhas aulas de ciências. Eu sou muito feliz com o que faço.*

José, durante nossa entrevista/conversação, faz uma reflexão sobre a escola pública e a sua trajetória até chegar à USP e comenta que, sem o conhecimento e os estudos proporcionados pelo cursinho, isso não teria sido possível. Uma constatação que só foi possível porque teve a comparação como elemento de análise.

— *Se eu pensar que tive reprovações na USP. Repeti cálculo, laboratório duas vezes e outras que não lembro.*

— *Mas eu saí da escola sem saber escrever. Sem saber fazer relatório. Eu saí da escola só com as redações do professor D.*

— *Como alguém pode me cobrar um relatório, se nem uma redação básica eu aprendi a fazer? Se eu for pensar, a minha frustração, os meus erros na universidade, primeiro, se for cobrar da escola, me ferrei na USP, teria caído na faculdade particular como todos os meus colegas caíram.*

José, um estudante que teve sua trajetória escolar realizada em escola pública, e que se considerava um “bom aluno”, se depara com um outro nível de exigência, como comenta:

— *O mundo que a USP me cobra, não é o mundo que a escola me deu, sabe? Isso ficou muito claro. Mas eu tive as bases para poder caminhar, isso eu tive.*

Uma declaração muito expressiva, considerando a trajetória de vida, de trabalho e de estudos de José. As expectativas e sonhos de quem viveu a realidade da escola pública e almejou entrar em uma universidade pública e, ao ingressa nessa universidade, se depara com reprovações e obstáculos. No entanto, não desiste. Segue em frente.

Há pesquisas que afirmam que os cursos de licenciatura das universidades públicas são os mais procurados pela camada pobre da população, a exemplo de José. A escolha pela docência, como ele nos relatou, durante a conversação/entrevista, aconteceu no período que frequentava o cursinho e ficava admirado com as aulas ministradas pelos professores:

— *A escolha [pela docência] está no cursinho. A escolha está no cursinho, mas saber o que eu quero foi dentro da faculdade mesmo. Eu fui fazer Física porque achava legal ser professor.*

— *No cursinho, eu me encantei por exata. A Matemática era muito mais complexa do que aquela que eu aprendia na escola. Na escola, eu aprendia a isolar o x. Na faculdade, tive que aprender a resolver problemas, questões do cotidiano, questões de Física. Então comecei a gostar.*

— *Física era muito mais do que aquilo que eu pensava. Já tinha aquela história dos livros didáticos, aquela coleção dos livros que fui à biblioteca Kennedy, levei para casa, e comecei a estudar Física sozinho. Comecei a gostar de Física. No cursinho, começo a gostar mais ainda de Física. Aí eu falei: “Quero ser professor de Física. Eu quero ser professor de Física”. Vou para a faculdade ...Tomei essas reprovações que me desestimularam bastante e quase me tiraram do curso de licenciatura. Mas, ali dentro, continuei gostando muito de Física.*

As aulas no cursinho são técnicas e objetivas, funcionam pelo seu dinamismo com que os professores articulam o conhecimento da sua área com o foco nas avaliações dos grandes vestibulares do país. Os professores, geralmente formados nestas mesmas universidades, trazem para dentro da sala de aula o conhecimento sistematicamente elaborado com o objetivo de fazer com que os alunos se empenhem nos estudos. Em geral, os professores que lecionam em cursinhos pré-vestibular sentem-se mais seguros ao argumentar com os alunos porque estes estão focados em alcançar um objetivo, estudar para passar no vestibular e conseguir uma vaga na universidade. Este é o maior objetivo de todos os alunos que se dedicam aos estudos e procuram o sistema de ensino do cursinho na busca de alcançar tal objetivo. José relata que sua experiência, neste período, foi muito enriquecedora para sua vida.

— *Vi que ensinar e aprender era muito interessante. E, se eu for um professor formado em Física mesmo e, se eu for para a escola, não vou ser um professor qualquer de Física. Eu vou ser uma referência para os meus alunos de Física. Os alunos, como eu, que não tiveram a oportunidade de aprender Física, vão aprender!”*

José tem contato com uma outra forma de ensino-aprendizagem que é o modo de ensino do cursinho pré-vestibular. Ele fica encantado com a dinâmica, a habilidade e a competência com que os professores ministram suas aulas e, assim, comenta que ficou entusiasmado com as aulas que teve. Para ele, foram aulas significativas e sentiu a necessidade de expressar a seguinte fala, “[...] *eu levava esta bandeira* ” “*Os alunos como eu, que não tiveram a oportunidade de aprender Física, vão aprender!*”

— *E quando eu fui para a escola, eu levava essa bandeira, eu levava essa ideia mesmo.*

— *Eu consigo até hoje. Você entra no meu Facebook, entra no meu Instagram, o que tem de aluno que gosta de Física, de Matemática, que estuda e que foi para a faculdade.*

— *Eu tenho dois alunos, dois alunos de escola pública, que foram meus alunos, foram para o cursinho, entraram na faculdade e adoravam Física. Tiveram as mesmas dificuldades que eu e que hoje são professores de Física também. Então, não é qualquer coisa. É bem interessante, mesmo. Esse casamento com a Física foi muito importante.*

Relata, com muito orgulho, que foi entrevistado por um telejornal sobre o ensino de Física:

— *[...] tem um vídeo meu, fui entrevistado pelo [nome do telejornal] falando das concepções que eu tinha do ensino de Física. [...] todo magrelinho, dentucinho, falando de tudo o que eu acreditava no ensino de Física.*

— *Então, estou ensinando física, desde 2005, em cursinho, na escola e tal.*

Sobre a sua relação com a docência comenta que “*gosta de ensinar Física*”.

— *A minha relação com a docência é de gostar de ensinar Física. Gostar mesmo de ensinar Física, saber que o ensino de Ciência é muito maltratado na escola pública e que hoje a gente tem essa galera que não gosta de Ciências, essa galera que é contra a vacina, que não acredita em Ciências. Porque, em algum momento lá atrás, também, os professores de Ciências, Física, Biologia, Química e outros, não nos entusiasmaram a gostar de Ciências. Agora, a gente está voltando para este caminho de voltar que eles aprendam Ciências, mas que eles gostem também de Ciências.*

José chega a comentar sobre o momento histórico atual (2021), o que cabe abrir um parêntesis para contextualizá-lo melhor. Desde 2016, o governo federal vem cortando gastos com a educação e a ciência, reduzindo verbas para o ensino e a pesquisa. José faz uma crítica aos cortes de gastos do governo com o ensino e a pesquisa no Brasil. Neste contexto, dialogando com o pensamento de José, apresento excerto da entrevista de Silva (2020), ex-presidente da Sociedade Brasileira de Genética (SBG), entrevista concedida ao jornal da USP (Universidade de São Paulo). Silva (2020) assevera que a ciência, no Brasil, está seguindo um rumo ao desmonte com laboratórios de pesquisas sendo sucateados, cientistas sendo ignorados e o governo federal adotando medidas que prejudicam seriamente essa área. Assim, dirigentes e pesquisadores das grandes universidades testemunham, estarrecidos, esse momento crítico de negação da ciência (negacionismo) e os cortes em pesquisas essenciais ao bem-estar do povo brasileiro. O desprezo pelo conhecimento científico por parte do governo federal tem gerado efeitos catastróficos, para o Brasil, seja na saúde, na educação, seja no meio ambiente

Silva (2020), no decorrer da entrevista, conclui que “*não se faz uma grande nação sem ciência e educação.*” E, prosseguindo com o mesmo raciocínio, afirma que “*Não conseguiremos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e rica para todos se nossa ciência e nossa educação forem sufocadas e estagnadas*”. Desta forma, conclui que “*É preciso avaliar que futuro a sociedade brasileira almeja*”.

Sobre os negacionismo, José comenta “[...] *que hoje a gente tem essa galera que não gosta de ciências, essa galera que é contra a vacina que não acredita em ciências*”. Essa “galera”, mencionada por ele, representa 23% da população brasileira que pactua com o negacionismo científico, acredita em falsas notícias e compactua com ideias ultraconservadoras a favor do governo (MOREL, 2021). José pactua com a mesma linha de raciocínio de Silva (2020) e acredita que a educação oportuniza a transformação social por possibilitar a transformação da consciência de muitas pessoas. No entanto, reconhecer essa capacidade da educação, sem a práxis, não basta. A questão é como os professores se posicionam nessa relação? Quais são os compromissos, os valores e as concepções que sustentam, de maneira consistente e consciente, as formas de atuação?

Estas questões permeiam a análise da fala de José ao comentar o porquê escolheu a profissão de professor e o ofício de ensinar:

— *Dá para até eu enumerar: Primeiro, sempre gostei de estudar. Segundo, as pessoas me procuravam pra tirar dúvidas tanto da escola, quanto de concursos públicos, né? As pessoas queriam tirar dúvida de Português e Matemática. Antes de entrar na faculdade, as pessoas que tinham dificuldade com estudo, pediam para eu ajudar. Fazia tudo isso de graça, nunca cobrei nenhum real dessas pessoas. Aí, você vê que estou ensinando, estou tirando dúvida dessas pessoas, estou gostando de fazer isso. Eu não me via fazendo outra coisa, a não ser ensinar. Eu não me via mais como engenheiro, não me via como advogado, não me via como médico, eu não me via em outras profissões. Eu gostava de Educação Física, gostava de Jornalismo, mas eu não me via fazendo essas coisas, assim. Atuando nessas coisas. Mas, quando eu me olhava estudando para ser professor, eu nem sabia o que era uma licenciatura. Mas eu queria ser um professor. Eu queria ser um professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nunca quis ser professor de faculdade. Hoje, com doutorado, eu já penso nisso. Mas naquela época, eu não pensava assim.*

— *Então, eu queria ser um professor para que pudesse dar aulas boas, para que os alunos aprendessem e que saíssem da escola gostando de Ciências, gostando de Física, isso era o que me definia naquele momento. Antes de entrar no curso de licenciatura, era gostar de ensinar e queria que as crianças aprendessem cada vez mais. Era isso que me definia.*

José afirma que o que foi decisivo para a sua escolha em ser professor foi o gostar de ensinar e querer que as crianças aprendessem cada vez mais. Esta fala traz condições subjetivas da atuação docente por meio dos termos “*gostar de ensinar*” e “*querer que as crianças aprendessem*”. São características essenciais na sua definição para tornar-se professor, contudo, apesar de serem importantes, não bastam. É necessário compreender o papel da educação escolar no mundo contemporâneo, as condições objetivas de trabalho do professor, assim como as condições subjetivas que implicam saberes pedagógicos, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos, incluindo o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas (LIBANEO, 2004).

No entanto, a análise deste trabalho se limita e está pautada na fala do professor, “*gostar de ensinar*” e “*querer que as crianças aprendessem*”. Neste sentido, o ensinar exige conhecimentos científicos e elaborados que integram os conteúdos escolares de ensino tornando-se uma atividade que exige um conhecimento específico, planejado, sistematizado e elaborado. A aprendizagem está relacionada à motivação para tal atividade, à participação e apropriação das práticas sociais realizada por pessoas com outras pessoas que se modificam pela ação e relação que estabelecem entre si (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Desta forma, a relação ensinar e aprender não ocorre de maneira simples e confortável, ao contrário, essa relação se desenvolve de forma complexa, difícil e, por vezes, gera muitos conflitos entre os professores e os alunos e, em outros momentos, causa angústia e sofrimento (FACCI, 2010).

Para Smolka (2007), trabalhar o conhecimento sistematizado na escola não é tarefa fácil. Destarte, o processo de ensinar e aprender tem ficado cada vez mais difícil e complexo diante das novas produções cada vez mais rápidas; e a dinâmica cada vez mais acelerada de divulgação de informações tem exigido do professor a invenção de formas diferenciadas de ensinar e aprender. Isto é, há interação na relação ensino aprendizagem envolvendo sujeitos-professores e alunos, sendo assim, o adulto realiza a mediação entre o conhecimento até o indivíduo. Portanto, é necessário compreender como auxiliar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática.

Desta forma, é pelo processo de ensino-aprendizagem, como processo social, que ocorre a internalização da cultura. Na teoria de Vigotski (2007), o processo de apropriação e internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Essa internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal. Deste modo, ocorre o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem como modo de apropriação da cultura e participação nas práticas sociais (SMOLKA, 1988).

No entanto, o professor pode planejar o ensino-aprendizagem ou apenas planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem. Neste contexto, a abordagem recorre aos compromissos, aos valores e, às concepções que sustentam a maneira de como o professor entrevistado ensina. De acordo com suas definições de ser professor, José direciona suas aulas de Física, de Matemática e do ensino de Ciências na rede pública. Ele parte da premissa de que a educação na vida das pessoas é “*a base de tudo!*”

— *Ah ... É a base de tudo! Olha, se eu não tivesse estudado, se não tivesse ido além ... Poderia ser qualquer coisa, tipo, entregador de gás, caixa de supermercado, faxineiro ... Não que essas coisas são menores. Mas são profissões que não precisam, não necessitam não exigem tanto intelecto da pessoa. Não precisa de tanta inteligência. É um trabalho robotizado, é um trabalho físico, é um trabalho difícil. Eu nunca quis um trabalho assim, queria um trabalho intelectualizado, estudar.*

— *Para mim, a educação, ela promove desenvolvimento social, profissional, entre outros aí. Então, a educação é muito importante. Ela te permite alcançar outros patamares que só pela questão social, você não teria. Você não teria.*

José reitera, muitas vezes, que a educação transformou a sua vida, pois lhe trouxe a possibilidade de liberdade de escolha, de decisão, de discernimento, de usufruir as oportunidades que lhe foram concedidas, de buscar e conquistar sua dignidade, entre outros fatores. Em toda sua narrativa, José consolida essa ideia exemplificando seus avanços diante das dificuldades e superando os obstáculos de uma educação escolar insuficiente, que não forneceu, de forma plena e integrada, o conhecimento, o saber necessário para que conseguisse realizar seus objetivos.

Nesse sentido, a situação de pobreza vivenciada e narrada por ele abrange uma dimensão muito maior no contexto de existência de vida, pois ela pode ser definida como a privação das capacidades básicas do indivíduo em busca de possíveis realizações. Assim como Gadotti (1991), entendemos que este fenômeno é cultural e social se objetivando nas interações sociais na sociedade, pois a escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos e econômicos que determinam seus sistemas educativos e são esses sistemas que se exprimem por meio dos educandos, a exemplo de José.

Considerado um sujeito da classe trabalhadora, ele viveu concretamente a experiência da privação cultural e social por meio da educação oferecida na sociedade capitalista, não sendo integrado de forma plena à cultura a qual faz parte. Para Adam Smith (2004), há uma conexão entre a privação cultural e a pobreza econômica. Smith (20004) afirma que “a privação relativa de rendimentos na comunidade local pode levar à privação social absoluta”. Nesta perspectiva, é imoral e indigno que alguém não possua os meios necessários para desenvolver suas capacidades elementares como ser humano. Ainda, na mesma linha de raciocínio, a concepção de Amartya Sen (2000), prêmio Nobel de Economia, em 1988, destaca que só há desenvolvimento humano quando os benefícios do crescimento servem às capacidades humanas e para as capacidades elementares como poder ter saúde, habitação e instrução na vida para lidar com o mundo. Desta forma, a privação não se dá somente pela questão da privação

material, mas também por afetar a vida social dos indivíduos de várias formas, como a privação cultural.

Segundo Duarte (2006, p. 282),

Uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao gênero humano. Em outras palavras, toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização do indivíduo. Nesse sentido, o quanto exista de possibilidades de desenvolvimento dos seres humanos, isto é, de sua humanização, e o quanto essas possibilidades não se concretizem, definem o grau de alienação existente numa determinada sociedade.

No entanto, ao contrário do que foi submetido na escola, José buscou superar suas limitações, buscou buscar o que lhe faltava, um conhecimento ou saber mais elaborado no intuito de melhorar sua formação. Desta fora, buscou na educação recursos que pudessem contribuir para seu crescimento, desenvolvimento intelectual e, neste percurso, foi criando sentido para sua vida. Já no ofício de professor, recordando sua história de vida, considera importante motivar os alunos para que estes possam buscar uma educação que lhes dê sentido para sua existência. Assim, tendo, ele mesmo, experimentado tal mudança, acredita que outras pessoas possam também vir a ter a oportunidade de apropriar-se do saber produzido pela educação e de ser transformado por ela. João expõe a realidade vivida:

— *Claro, a educação diminui desigualdade social. Então, quanto mais formado, quanto mais educado, quanto mais preparado você estiver para esse mundo contemporâneo que a gente vive, ela te promove ascensão absurdas, ascensão absurdas. Pensa: eu, quase 40 anos, negro, sem ensino superior. Quais as condições eu teria no mercado de trabalho hoje? Quais condições?*

A sociedade capitalista cumpre a função, de segregar os indivíduos, nivelando-os de acordo com as suas características físicas, sociais e de renda e, deste modo, os sujeitos com determinadas características estipuladas pela sociedade são empurrados e mantidos em posições inferiores e considerados cidadãos de segunda classe. José tem clareza de que é um indivíduo que representa a totalidade de brasileiros que se encontram nessas condições, que estão nas estatísticas, nos indicadores sociais (OXFAM-BRASIL/2017) que revelam que, no Brasil, a juventude pobre e negra é mais afetada pelas barreiras educacionais decorrentes do baixo grau de escolaridade, de repetência, de evasão escolar e de dificuldade de acesso à universidade pública, as quais são maiores para esses grupos que, não por acaso, estão na base da pirâmide de renda brasileira.

O relato de José desvela como as condições de classe são vivenciadas e objetivadas concretamente na vida dos sujeitos. Esse processo se desenvolve ressignificando as desigualdades sociais já existentes, que são reproduzidas de forma gradual e por meio da acumulação de desvantagens na vida do indivíduo ao longo das trajetórias de vida e escolar, impactando, assim, suas possibilidades de futuro. Contudo, para a efetivação do sujeito em busca da existência humana, o desafio que se coloca reside na subversão e transformação dessa ordem social em direção a uma outra: democrática e universal, contrária à produção das desigualdades e do processo de alienação. É preciso ter consciência dessa estrutura social e enfrentar a realidade na tentativa de subvertê-la. O único caminho possível ao pobre é por uma educação que possa ser significativa e transformadora. A educação é política e tem uma significação de classe (CHARLOT, 1983), desse modo, cabe ao trabalho educativo ir contra a reprodução ideológica e segregadora da classe dominante no meio educacional.

Como afirma Duarte (1996), a educação deve desempenhar, na vida dos indivíduos, o papel mediador entre a esfera da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social, assim como um papel transformador. A educação cumpre esse papel de mediação, pois tem a capacidade de transformar a consciência daqueles que descobrem o sentido do saber e o prazer em aprender. O professor realiza a interação social tendo o papel ímpar de mediar o conhecimento, possibilitando a interação do aluno com o saber, conduzindo-o a pensar, a refletir, motivando-os a produzirem novos conhecimentos, assim como pesquisar e questionar os conceitos apresentados em sala de aula.

Sem dúvida, há que se enfrentar a realidade escolar na forma cruel como ela é operacionalizada na sociedade capitalista. Mas isso só será possível se alterarmos o rumo da sociedade, das relações educacionais e de produção, motivando os sujeitos a produzirem conhecimento, a ter experiências de mediação que superem as formas tradicionais e culturais da sociedade, na perspectiva de mudanças concretas no contexto histórico-cultural.

5.2.3 Núcleo 3 - O cotidiano do ser professor: processo de objetivação e subjetivação do trabalho docente.

Durante a entrevista/conversação, José nos descreve o cotidiano da sala de aula. Ele comenta sobre o modo como os alunos interagem com a atividade proposta pelo professor.

— *Então, se você der uma aula passiva e colocar na lousa, eles copiam. Se você colocar exercícios para eles responderem, eles pegam os celulares, colocam músicas deles e você tem que*

circular, entre as carteiras, para ver se o aluno não está com fone de ouvido ou assistindo uma série durante a sua aula. Então, essa imagem que o povo tem do professor sentado ou na lousa é utopia. Porque eu fico a aula inteira circulando, cobrando dos alunos, ajudando esses alunos a estudarem. Então, eu me desgasto, a aula inteira, procurando eles, tentando trazê-los para a aula, trazê-los para a aula... Sabe o que é isso? Trazê-los para a aula, o tempo inteiro. Uma coisa cansativa, sim, e que desdobra mais energia da gente.

Neste relato de José, há vários elementos a serem analisados: o perfil dos estudantes, a trajetória dos alunos na construção do saber, seus interesses, a motivação que possuem em relação ao conhecimento que está sendo trabalhado em sala de aula, o sentido da atividade, entre outros elementos. A hipótese que levantamos é que essa descrição feita por José representa o cotidiano alienado dos alunos:

— *Então, se você der uma aula passiva e colocar na lousa, eles copiam.*

Observa-se que ainda há, nas escolas públicas, uma educação pautada em uma pedagogia-ideológica-tradicional que direciona os alunos a uma completa dependência e obediência em relação aos professores. Como exemplo, podemos citar a forma de organização das salas de aula, preparada para determinar uma ordem em que os alunos ouvem o professor, escrevem e fazem poucos apontamentos. Deste modo, a educação pautada na praticidade, no pragmatismo sem sentido para os alunos, faz com que eles se sintam indiferentes ao que está ocorrendo em sala de aula. O cotidiano alienado e alienante se traduz, de certo modo, neste comportamento dos alunos descrito pelo professor José:

— *Se você colocar exercícios para eles responderem, eles pegam os celulares, colocam músicas deles e você tem que circular, entre as carteiras, para ver se o aluno não está com fone de ouvido ou assistindo uma série durante a sua aula.*

O estranhamento de José ocorre ao perceber a falta de empatia dos alunos com a aula e consigo. Assim, ao propor atividades práticas com o intuito de permitir aos alunos inquirir, criar e construir uma dinâmica em sala de aula, ocorre o contrário, os alunos não participam, não interagem, não tem dúvidas e não reclamam.

No entanto, segundo Gadotti (1991), a dúvida é condição necessária na relação ensino-aprendizado. A dúvida consiste em uma atitude existencial, uma maneira de ser, na qual o indivíduo, ao se relacionar com o saber, depara-se com suas limitações. A pergunta, o questionamento, possibilitam a articulação do pensamento, na estrutura da consciência do sujeito, com a estrutura da atividade. É neste momento, que ocorre o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, o que José descreve é exatamente o contrário: os alunos absorvem de forma passiva todo o conteúdo escolar. Apenas copiam a “lição” da lousa e questionam cada

vez menos. José, angustiado, se queixa dessa passividade dos alunos, da falta de diálogo, da postura deles pegarem os celulares e colocarem as músicas deles, do isolamento, do distanciamento com a pessoa do professor.

O distanciamento dos alunos com a atividade proposta deixa José constrangido. Esse incômodo parte do sentimento de ver o seu trabalho não sendo valorizado pelos alunos. O professor, nesta situação, não está conseguindo realizar seu trabalho, seu ofício, sua atividade docente. Se cabe ao professor conduzir a atividade, enfrentar os desafios presentes, como lidar com tal situação? Nessas condições, como é possível construir uma relação de ensino e aprendizagem?

Para Gadotti (1991), toda relação pedagógica é produtora de tensão, de desequilíbrio, causadora de angústias para aqueles que a vivenciam. Sendo assim, podemos problematizar o papel do professor questionando se ele planejou a atividade e com qual finalidade, se ele refletiu sobre possibilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ou apenas planejou as atividades que pudessem conduzir à aprendizagem. A reflexão está em analisar a relação de ensino, a interação que há nesta relação entre o professor e os alunos. Em questionar o papel dos alunos neste processo, o porquê se colocam como seres passivos, a quem interessa uma escola sem ensino, com alunos apáticos ou passivos.

Como afirma Charlot (2006), o trabalho do professor é promover, despertar a atividade, assim, o que faz o aluno aprender é o seu próprio interesse pelo desenvolvimento da atividade, exigindo dele esforço e dedicação. Este é o dilema vivido no dia a dia do contexto escolar. Deste modo, entendemos que o professor José propôs uma atividade em sala de aula e a resposta dos alunos foi expressa em comportamentos isolados, como ele descreve:

— [...] *eles pegam os celulares, colocam músicas deles e você tem que circular, entre as carteiras, para ver se o aluno não está com fone de ouvido ou assistindo uma série durante a sua aula.*

Aprofundando a análise sobre a problemática de como se comportam os alunos na aula do professor José, algumas questões são levantadas: o que revela este tipo de comportamento por parte dos alunos? Qual a relação dos alunos com o saber? Qual o sentido de estudar? Qual é a lógica de estar em sala de aula e participar da aula?

Segundo Dubet (2003), a escola democrática de massa é definida por uma tensão normativa fundamental, tensão que se transforma em desafio pessoal para os indivíduos que não conseguem “ganhar” em uma competição que postula igualdade a todos. Para ele, a

subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. Pois a exclusão já é um fenômeno conhecido e vivido por muitos destes alunos, e não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, “[...] é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura” (DUBET, 2002, p.40). Neste sentido, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade”. Em face desse desafio, muitas estratégias podem ser acionadas, como assevera Dubet (2002): os alunos que se configuram como “malsucedidos” pelo sistema escolar buscam estratégias de sobrevivência como o retraimento ou o conflito.

Os alunos malsucedidos descobrem, pouco a pouco, que seu trabalho ‘não se paga’, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao ‘trabalho insuficiente’ são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar (Barrère, 1997). Essa estratégia não é isenta de racionalidade se se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão. No fundo, trata-se de uma auto exclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. Por parte dos professores, essa estratégia de auto exclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas. Certamente esses alunos são aqueles que, por meio de uma saída que não chega a contestar o sistema escolar, questionam mais radicalmente a escola. A lealdade subjetiva à escola é muito ameaçadora para que esses alunos assumam esse risco. Se adotássemos o funcionalismo do pior, que vigorou durante muito tempo na sociologia francesa, poderíamos afirmar que esses alunos só fazem antecipar seus destinos, que eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente (DUBET, 2003, p. 40-41).

Isso posto, o professor José descreve a difícil tarefa de ensinar nos dias atuais. Em sua lógica, isto acontece quando as mudanças de comportamento dos alunos são modificadas pelas inovações tecnológicas que invadem a sala de aula e alteram as relações sociais. Deste modo, ele comenta como se posicionou diante deste movimento com os alunos:

— *Porque eu fico a aula inteira circulando, cobrando dos alunos, ajudando esses alunos a estudarem.*

As cobranças dos professores muitas vezes geram tensões e conflitos por parte dos alunos, sinalizando uma “fonte de mal-entendidos” e sobrecarregando o trabalho do professor em sala de aula, como comenta José:

— *Então, eu me desgasto, a aula inteira, procurando eles, tentando trazê-los para a aula, trazê-los para a aula... Sabe o que é isso? Trazê-los para a aula, o tempo inteiro. Uma coisa cansativa, sim, e que desdobra mais energia da gente.*

Nesse episódio relatado por José, entendemos que, na atualidade, as crianças e os jovens vivem uma cultura do individualismo e do prazer imediato, e, diante dessa situação, José se questiona como trazê-los para a atividade de ensino. Ele se vê diante de uma nova realidade, tendo que competir com as novas tecnologias de informação. Essa situação nos remete à reflexão proposta por Charlot em entrevista publicada na Revista Nova Escola, em 2006:

[...] Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos. Assim, para os alunos há uma lógica no ato de estudar e, para os professores, há outra.

[...] A maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender. Para eles, os estudos, os trabalhos e as pesquisas existem para atender apenas aos interesses da escola. Assim, professores pensam que ensinam e alunos pensam que estudam.

[...] Há milhares de motivos pelos quais os jovens imaginam que a escola é o lugar do lazer e não do saber. É importante descobri-los, mais do que criticar.

A hipótese que levantamos, a partir dessa queixa apresentada por José, é que ele esperava encontrar, na sala de aula, alunos a sua imagem ou, como ele imagina ter sido no passado: a representação do “bom aluno”, a cópia de si mesmo como esforçado, reflexivo, crítico, leitor e dedicado. Entretanto, ao comentar sobre as características do perfil que deseja dos alunos, ele confessa que ainda não consegue atingir todos.

— *Não! Óbvio que não. Óbvio que não. Eu não consigo atingir todos... Não atinjo todos. Até engraçado, porque já são 15 anos de caminhada ensinando, né? Nesses 15 anos, quando eu olho para trás...Eu sempre vejo que estou ali, buscando os alunos, que estou incentivando. Mas não alcanço todos. Seria uma ilusão. Seria mentiroso dizer que alcanço todos. Mas aqueles que não consigo ensinar, eles falam que fazem a lição porque eles gostam de mim. É esquisito dizer isso: “Eu não aprendo Física, mas eu faço Física porque gosto do José”.*

Entretanto, é possível se questionar como a educação escolar pública, na forma como está estruturada, atinge a todos os alunos. Como um professor, com uma turma de 40 a 50 alunos em sala, com um tempo de 45 minutos por aula, pode ser dinâmico ao explicar a matéria, em seguida, passar uma atividade, tirar dúvidas e fazer um diagnóstico de cada aluno para saber se está aprendendo ou não?

Deste modo, a sala de aula e o tempo de aula tornaram-se o meio pelo qual o professor passa o máximo possível de matéria em um curto prazo de tempo. A escola pública, como espaço onde se desenvolve a educação dos filhos da classe trabalhadora, é regida por mecanismos que transmitem os modelos sociais, de classe e de comportamento que prevalecem em uma sociedade. Assim, tornou-se um lugar da passividade de atitudes e de comportamentos, da obediência, da repressão definido como um lugar da ordem, com um tratamento mecânico das crianças e dos jovens como massas, em que impera a uniformidade do currículo e do método.

A partir do episódio narrado pelo professor José, podemos entender como passivos os alunos que, sem saber ou entender, permanecem em sala de aula arrastando situações de não aprendizagem em seu processo de escolarização, ou uma “reclusão dos excluídos”, como mencionado por Bahia (2002), que, em sua tese, analisa ações de políticas públicas que, ao proporem a inclusão de alunos estigmatizados pelo fracasso escolar, acabam mascarando uma situação de exclusão. Neste sentido, é importante constatar as condições objetivas do trabalho do professor, o contexto educacional e social de modo mais abrangente e considerar o fato de, na sala de aula, o professor tratar o conjunto dos alunos como um todo indivisível. Nas palavras de Charlot (2006), ser professor, hoje em dia, é uma tarefa quase que impossível, pois é preciso ser mais flexível para enfrentar as diversas contradições que ocorrem neste contexto.

José está há 15 anos neste ofício e, mesmo assim, ainda não consegue atingir a todos os alunos, mas persiste:

— Eu sempre vejo que estou ali, buscando os alunos, que estou incentivando. Mas não alcanço todos. Seria uma ilusão. Seria mentiroso dizer que alcanço todos. Mas aqueles que não consigo ensinar, eles falam que fazem a lição porque eles gostam de mim.

Ao comentar sobre a relação de afetividade que consegue estabelecer com os alunos, destaca o fato de os alunos fazerem as atividades apenas por gostarem dele, para agradá-lo, o que não significa que estejam aprendendo. Fato que gera, em José, um certo desconforto

— É esquisito dizer isso: “Eu não aprendo Física, mas eu faço Física porque gosto do José. E quando estou na aula do José procuro entender o que ele está falando”.

Isto nos faz levantar o seguinte questionamento: se o aluno não se apropriou do conhecimento necessário como é que ele vai desenvolver a atividade? Neste contexto, entendemos que aprender não significa a mesma coisa para todos. O que faz com que o José busque dar mais atenção às necessidades apresentadas por seus alunos.

Passar pelo processo de escolarização não é, necessariamente, sinônimo de aprendizagem. O fato de o aluno estar na escola, ter o seu nome na lista e estar em sala de aula, não garante o seu aprendizado. José sabe disso e tenta motivar seus alunos. Busca estar atento às necessidades de cada um. Assim, após passar uma atividade na lousa, percorre a sala, vai de carteira em carteira perguntado aos alunos se eles têm dúvidas ou dificuldades. Para ele, o aluno precisa verbalizar suas dúvidas para que o professor possa ajudá-lo.

— O aluno tem que verbalizar o que ele sabe, demonstrar aquilo que ele não sabe e a gente está longe, muito longe, na escola pública, de um aluno chegar para você e dizer: “professor eu não sei isso, não sei aquilo. Eu não sei isso dessa matéria”. A gente não consegue isso!

José demonstra insatisfação diante da não comunicação, da não verbalização dos alunos de suas dificuldades, do comportamento passivo dos mesmos. Para ele, esta postura passiva é falta de interesse:

— Não tem aquele momento em que o aluno perguntar mais... Sempre estar perguntando... Tirar dúvidas ... Pedir um livro para estudar ...

O aluno não entende e não se mobiliza para sanar sua dúvida, escolhe deixar para lá a questão da atividade, talvez porque não a entenda como um problema para sua vida. Mas José se indigna diante de um comportamento passivo do aluno. Tenta compreender o porquê do aluno não se mobilizar para a aprendizagem. Chama a atenção e procura estimular o aluno para que ele verbalize suas dificuldades.

— [...] se eu não vou até a carteira dele perguntar. [...] Eu, toda hora: “Você está entendendo o que estou falando para você? Você entende qual é a atividade para se fazer? Sobre isso, o que você entende?”

Entendemos que há uma tensão que faz parte do ato pedagógico. Como aponta Charlot (2006), o primeiro problema que o professor enfrenta é não produzir diretamente seu trabalho. O segundo problema é que, o que faz o aluno aprender é sua própria vontade, sua atividade intelectual, não a do professor. Deste modo, o trabalho docente é promover e despertar o interesse do aluno pela atividade de estudo. Assim, o ofício de ser professor é permeado por muitos dilemas, pois se o estudante não avança e fracassa nos estudos, o culpado será sempre o professor, como é de costume apontar em nossa sociedade.

O trabalho docente, na sociedade contemporânea, está repleto de contradições. Para o professor da rede pública é uma sobrecarga de afazeres/atividades, com muitas funções e

deveres que extrapolam as condições objetivas de realização do trabalho diante das condições concretas em que elas se realizam. Como aponta Oliveira (2003, p. 33),

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Além da sobrecarga de trabalho, José comenta sobre as condições objetivas e reais de seu trabalho, apresentando as ferramentas com as quais busca mobilizar e interagir com os jovens na escola.

— *Quando você entra numa sala de aula e tem uma lousa, giz e livro ...Outras capacidades vem do professor, elas são capacidades como deixar sua aula um pouco mais atraente. Abrir o espaço para o diálogo. Às vezes, o que está acontecendo na sala de aula não é o que o aluno quer mesmo. Às vezes, um diálogo bem dado com este aluno faz com que, nas próximas aulas, ele possa estar, nas próximas aulas, apto a estudar.*

Como nos explica José, os elementos disponíveis para o exercício da docência são uma lousa, giz, um livro e o discurso/fala. São com essas ferramentas de trabalho que o professor se articula por meio do seu discurso, de saberes, de motivação e da interação, com o intuito de provocar nos alunos o interesse para a atividade de estudo. Assim, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2014, p. 21). Para o professor José, o caminho para se chegar até aos alunos se dá pelo diálogo, ferramenta importante para entender o que o aluno sente/pensa:

— *Às vezes, o que está acontecendo, na sala de aula, não é o que o aluno quer mesmo.*

José compreende o que é estudar sob a ótica do outro, e busca compreender qual o sentido da escola e do aprender para seus alunos.

— *Às vezes, um diálogo bem dado com este aluno faz com que, nas próximas aulas, ele possa estar, nas próximas aulas, apto a estudar.*

Porém, José entende que, muitas vezes, o diálogo, a escuta, não são suficientes para fazer com que os alunos se interessem pela atividade de estudo e de ensino. Ele também entende que o professor, ao realizar uma atividade em sala de aula, deve chamar a atenção de todos para o momento atual, para o agora e para as possibilidades reais que estão no tempo presente. Como ele nos explica,

— *Ele [o aluno] não sabe o porquê está lá [na escola], o porquê está estudando.*

Para melhor entendermos esta questão levantada por José, precisamos problematizar os sentidos que a escola tem para os jovens buscando compreender os significados de sua permanência no ensino básico. Isto posto, temos a hipótese de que os alunos não entendem a importância da escola para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, mas a entendem apenas como um processo para se conseguir um emprego. Ou, nas palavras de Duarte (2006, p. 156), que aponta sobre o esvaziamento completo do indivíduo pelo processo educacional,

A educação escolar forma indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

O que nos leva a pensar, a partir do conceito de Marx, sobre a alienação e refletir sobre a significação do trabalho escolar no sentido de coletivo, onde os professores e os alunos trabalhem na perspectiva de que a escola assuma o sentido coletivo dessa responsabilidade histórica. No entanto, a realidade concreta vivenciada na escola em que o professor José trabalha é outra, como ele comenta:

— *Ele [aluno] não sabe o porquê está lá, o porquê está estudando. Sim, eu te entendo. Pois quando vou trabalhar, eu tenho dois compromissos bem claros: um é que os meus alunos aprendam, e o outro é que vou ter um salário no final do mês. Tenho essas coisas bem claras na minha cabeça. Os meus alunos precisam aprender e eu preciso do meu salário.*

Para José, os objetivos do trabalho docente diante da sociedade atual são muito claros. O professor é um trabalhador, um profissional da área de educação e, como qualquer trabalhador, necessita do seu salário para poder manter suas condições materiais de existência, como comenta:

— *Pois quando vou trabalhar, eu tenho dois compromissos bem claros; um é que os meus alunos aprendam e o outro é que vou ter um salário no final do mês.*

Sem romantizar e sem utopia sobre o trabalho docente, José entende que seu trabalho é diferenciado. Como afirmam Tardif & Lessard (2012), a docência é um trabalho interativo, uma profissão que tem como objeto o outro ser humano. Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Partindo desta lógica, José conhece as condições objetivas de seu trabalho com baixos salários, a desvalorização social, a desvalorização do conhecimento, a falta de estrutura na escola, entre outras condições. Mas entende, também, que o sentido do seu trabalho está pautado na relação ensino-aprendizado com os alunos, o que

justifica sua atuação nesta área. Para poder sobreviver, em uma sociedade capitalista, quando não se tem os meios de produção é necessário trocar a força de trabalho por um salário.

Para Duarte (2006, p.147), a sociedade atual cria um enorme abismo cultural entre “a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade” – situações que formam “uma barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça do lixo cultural e pela precariedade da educação escolar”. Contudo, observa-se também o discurso contraditório aparente da sociedade que se autodenomina a sociedade do conhecimento presa ao discurso da pedagogia das competências, que proclama a importância do saber, mas que, no entanto, mostra-se como a “sociedade das ilusões”, pois objetiva a educação como mercadoria e preocupa-se com o desenvolvimento econômico.

Sobre esta temática “a sociedade do conhecimento e a sociedade das ilusões”, referenciando o pensamento de Duarte (2003), será analisada, ao fim deste estudo, pois acreditamos ser pertinente esta questão, uma vez que é necessário conhecer o lugar que a escola pública ocupa em uma estrutura social perpassada pelos mecanismos de exclusão e de desigualdades (DUBET, 2003). E, por sua vez, quais são os mecanismos da escola que engendram uma segmentação escolar, determinante na formação dos percursos de exclusão.

Retornando à análise do que foi relatado por José, verifica-se que o professor da rede pública, no decorrer do seu trabalho em sala de aula, dispõe de ferramentas simples como lousa, giz e o discurso-fala como elementos de motivação e incentivo aos alunos. Contudo, José problematiza a importância da escola, do estudo e do aprender para o aluno:

— *O estudante quando vai para a escola onde só o discurso do professor não serve, onde ele vê que não existe uma classificação, que não existe para ele um incentivo claro nos estudos.*

— *Se ele estudar ou não, ele vai ser aprovado de todo jeito. Existe essa coisa na escola. Quando ele vê todo mundo sendo aprovado sem o mínimo esforço, ele também não vai se esforçar.*

Buscamos, em Charlot (2006), um horizonte possível na tentativa de explicar tal situação descrita por José. É significativo compreender quais os motivos que levam as crianças e os jovens, oriundos do meio popular (pobre), quererem estudar. Segundo Charlot (2006), a sociedade cobra da escola a garantia do sucesso profissional dos seus alunos no futuro, porém, não contribui com as condições objetivas para que isto aconteça. Para o jovem oriundo do meio popular, estudar é visto como um investimento para o futuro, pois poderá conseguir uma vaga de um emprego considerado melhor. Mas a escola não garante tal resultado, uma vez que para adquirir uma boa colocação no mercado de trabalho, o sujeito vai competir com outras pessoas

mais qualificadas e precisará adquirir uma multiplicidade de saberes e conhecimentos para além do que a escola pública periférica proporcionou. Logo, a escola não garante, e não poderia garantir, pois os fatores são diversos, vaga no mercado de trabalho e nem o sucesso escolar de seus alunos.

O resultado da escolarização é constituído de muitos fatores além da presença e desempenho na escola, incluindo a diversidade e riqueza de experiências que o estudante vive para além da escola e as contribuições da família que, quando escolarizada, ajudam no desenvolvimento do aluno. A condição da pobreza é marcada por carências de várias naturezas, inclusive de apropriação da cultura hegemônica valorizada pela sociedade. Nesse sentido, os pobres acabam punidos pela escola, pois, muitas vezes, estão impossibilitados de atingir o desenvolvimento e o aprendizado estipulados pelas normas da escolarização. No entanto, a compreensão da complexidade envolvida nesta questão nem sempre é percebida ou compreendida em sua totalidade. A visão do professor José sobre a questão está, em parte, em sua explicação sobre o porquê isto acontece. Por que a camada pobre acaba por ser punida pela escola? Para ele, acontece na forma de aprovação automática. Ou seja, aprova-se o aluno independente do seu desempenho, estimulando a falta de interesse pelo aprendizado, como ele comenta:

— Se ele estudar ou não, ele vai ser aprovado de todo jeito. Existe essa coisa na escola. Quando ele vê todo mundo sendo aprovado sem o mínimo esforço, ele também não vai se esforçar.

Na explicação de Almeida (2010), a aprovação automática tem sido compreendida, e muitas vezes executada, como uma medida que permite que o aluno seja aprovado sem ter realizado avaliações, sem orientação, sem cobrança, sem algum apoio. E o aluno promovido sem critérios, isto é, uma promoção automática como resultado de soluções rápidas e imediatas às várias dimensões que o fracasso escolar foi assumindo. Deste modo, aparecem novos dilemas a serem resolvidos no trabalho docente, a partir das múltiplas tentativas de solução para esse problema, que não é um tema novo (TURA; MARCONDES, 2011; ARROYO, 1993)

Há estudos e pesquisas que apresentam os efeitos destas medidas tanto para o conjunto dos profissionais das escolas, quanto em relação aos resultados referentes ao desempenho escolar dos alunos que foram submetidos a estes programas. Esses estudos indicam que o resultado concreto dessas políticas recaem, unicamente, sobre o aluno, o qual é empurrado adiante, submetido à promoção sem estar preparado para nada, sendo responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso no desempenho escolar e podendo, mais tarde, atribuir à escola - com razão

- o abandono a que foi submetido, sem ter nenhum tipo de orientação. José recorda o seu próprio processo de escolarização e expõe que *“a educação que a escola me deu não é a mesma educação que a USP me cobra”*.

Neste sentido, o aluno é o maior prejudicado deste processo, como verificou Bahia (2002) em seus estudos, ao apontar essas ações, evidenciando que elas não garantem, efetivamente, a qualidade de ensino, não promovem a inclusão dos alunos estigmatizados pelo fracasso escolar, e, na realidade, mascaram a situação de exclusão deles, gerando o que a autora definiu como a “reclusão dos excluídos”. Ou seja, os alunos permanecem na escola, na sala de aula, sem aprender. Na interpretação de José, a aprovação dos alunos é uma forma de sabotar a educação pública destinada às classes pobres e enganar futuramente o sujeito. Ele percebe o mecanismo perverso da aprovação automática e entende o lado obscuro deste processo.

Como explicita Viégas (2009), ao revelar o resultado de sua pesquisa, na qual sinaliza que com a progressão continuada há uma queda na qualidade do ensino oferecido na rede pública, os alunos não aprendem, não têm acesso ao conhecimento, há uma defasagem escolar e, o mais cruel, a privação das capacidades e potencialidades dos alunos que frequentam a escola. Diante de tal realidade, o professor José, indignado, critica esta política de aprovação automática e explicita que para subverter tal ordem é necessário convencer os alunos da importância de se estudar.

— *Porque estudar exige comprometimento, estudar não é só estudar aquilo que eu gosto, aquilo que eu quero ver. Estudar exige um currículo que foi selecionado por outras pessoas que diz que para a gente ter um cidadão, que pra gente ter uma pessoa que consiga dialogar com o mundo, ele precisa saber um pouco de História, um pouco de Ciências, precisa saber articular a linguagem e tem muitas coisas que não depende da escolha do aluno.*

Deste modo, o professor reitera que incentiva os alunos a irem além do que a escola está oferecendo. Mas conclui que aceitar ou não é uma escolha muito individual.

— *O incentivo que a gente pode dar e mostrar para o aluno estas questões. Agora, se ele vai querer ou não, a gente não sabe se vai ter sucesso com isso ou não. É muito do sujeito.*

Ao ser interpelado sobre como articula sua atividade em sala de aula, José explica o caminho que segue:

— *Teve uma aula...essa aula tem dois ou três anos, eu falei assim: “olha, a gente vai trabalhar desse jeito a partir de hoje quando acabar a aula, dez minutos antes de acabar a aula, eu não vou olhar a lição de vocês. Mas eu quero que vocês façam um registro, com três parágrafos, do que eu ensinei hoje, o que você entendeu dessa aula e o que você não entendeu.*

José comenta que esta estratégia surgiu a partir de uma reflexão que fez ao ler uma “tirinha” da Mafalda:

— *Tinha uma tirinha da Mafalda que falava assim: “A professora perguntava para os alunos: o que vocês não entenderam? E a Mafalda respondia assim, ‘depois do bom dia, eu não entendi mais nada!’ [risos]*

E José reflete sobre a situação:

— *Nossa, o que será que os meus alunos estão aprendendo comigo? Só responder conta, só responder a teoria. Eu quero que eles me digam. Então, eles tinham a função, dos dez minutos da minha aula, para explicar o que era o conteúdo, o que eles entenderam e o que eles não conseguiram entender. Aí, eles não se sentiram à vontade de escrever. Mas, não porque era Física. Mas porque os nossos alunos da escola pública, infelizmente, eles não têm autonomia suficiente para descrever as emoções que eles têm, as aprendizagens que eles aprendem. Eles não têm!*

No episódio relatado, José faz uma análise geral da postura e do perfil da maioria dos alunos da rede pública. Acreditando que a educação ofertada pela escola pública estimula a passividade e a obediência dos alunos, e define como ordem o tratamento das crianças e jovens como massa, com a uniformidade de currículos e métodos, o professor tratar o conjunto dos alunos como um todo indivisível. Deste modo, a problemática em questão é: que postura assume o sujeito que não aprende? E o sujeito que aprende?

Vejam os que nos apresenta o professor José:

— *Mas, os poucos alunos que faziam e você lia, você ficava maravilhado! Você ficava maravilhado de ler! Olha, esse aqui não entendeu, mas ele seguiu a aula inteira. Olha, ele está me dizendo que não entende o que é um V^2 , que significa velocidade $\times$ velocidade. Ele não está entendendo, não é aquilo que estou explicando. Ele não entende uma fórmula matemática. Esse V^2 , para ele, tem um significado que ele não entendeu e isso o bloqueou. Então, à medida que eu lia, eu conseguia dialogar com eles. Mas, imagina uma sala com 50 alunos! São 50 alunos ...*

Esta fala é reveladora: *Olha, esse aqui não entendeu, mas ele seguiu a aula inteira*, pois apresenta o desempenho dos alunos que não conseguem aprender, mas permanecem em aula. No entanto, a percepção do professor sobre o aluno que não aprendeu determinado conteúdo é uma constatação do processo de escolarização que foi insatisfatório para o aluno e que este não consegue avançar na série seguinte, pois não compreende o conteúdo ensinado: *Ele não está entendendo, não é aquilo que estou explicando. Ele não entende uma fórmula matemática.*

O professor José leciona Física e Ciências. A Matemática faz parte do conteúdo e da linguagem de sua disciplina, pois para o aluno compreender o conteúdo de Física, ele precisa entender o sistema básico e elementar de Matemática. Contudo, no episódio narrado pelo professor, entendemos que, em algum momento da vida, o aluno não aprendeu esse conteúdo básico e foi empurrado para as turmas seguintes. Assim, temos um caso explícito de sujeitos

que não tiveram a educação adequada em um certo momento da vida, não importa se um aprendeu o conteúdo dado e o outro não, mas que foi promovido para o ano seguinte. Assim, José segue sua disciplina dialogando com os alunos sobre suas dificuldades.

Mas, imagina uma sala com 50 alunos! São 50 alunos. Neste trecho de sua fala, José detalha a realidade na qual trabalha em sala de aula: ele leciona a disciplina de Física para uma turma de 50 alunos, tendo 45 minutos de aula para explicar a matéria, passar a atividade na lousa e atender aos alunos que necessitam de atenção por apresentarem dificuldades.

— Eram 20, 22 alunos que faziam isso que eu pedia para eles explicarem. Os demais queriam uma aula passiva, de escrever, explicar e resolver. Esses alunos passivos, eles não avançam, eles não são indisciplinados. Eles não são violentos como a gente tem essas imagens. São alunos que não desenvolveram autonomia para estudar. Os que conseguiam dialogar comigo, todos avançavam. Esses que estudavam. Esses 22 que me diziam: ... “Olha, eu não estou entendendo isso”. Eu pegava um livro, levava vários livros diferentes para a sala de aula. Levava apostila do Objetivo, de vestibular. Aqueles que conseguiam ir além: “Olha, faz esse aqui agora e me mostra”. Sabe o que é você, com uma sala de 50 alunos, tentar diversificar sua aula respeitando os que sabem muito e respeitando os que não sabem nada?! Foi o que eu fiz!

Em uma turma com 50 alunos, José tem o retorno da atividade de aproximadamente 20 alunos que realizam a atividade ou que entregam trabalhos. Deste modo, comenta que busca motivar os alunos para a atividade de estudo e que sentia satisfação com os alunos que avançavam.

— Então, assim, aqueles que estavam fazendo as atividades, estavam avançando bem e isso me deixava muito feliz, muito contente! Mas, tinham aqueles, também, que só faziam alguma coisa se eu ficasse muito, muito, muito em cima deles cobrando. E, em uma aula de 45 minutos não é viável a gente atender aluno por aluno nas suas dificuldades. O aluno tem que verbalizar o que ele sabe, demonstrar aquilo que ele não sabe. A gente [o professor] está longe, muito longe, na escola pública, de um aluno chegar para você e dizer: “professor, eu não sei isso, não sei aquilo. Eu não sei isso dessa matéria”, a gente não consegue isso! Então, a gente trabalha com uma parcela de 20 a 40% dos alunos. Essa é a verdade ...

Entendemos que ser professor para José, atualmente, é uma tarefa quase que impossível. O professor tem que ser muito flexível para enfrentar a diversidade e as contradições da escola. E, em se tratando da escola pública, que atende a uma diversidade de crianças e jovens - filhos e filhas da classe trabalhadora, José comenta:

— Então, né. Hoje é bem heterogêneo. As pessoas têm uma visão da escola pública, periférica, achando que todo mundo é igual, todos os pais com baixa escolaridade...hoje em dia, não é mais assim. Essa última geração, os pais conseguiram terminar o Ensino Médio. Porque são os alunos que estudaram comigo, eles são pais. Hoje, dou aula para os filhos dos meus amigos já. Estou nessa fase. Cheguei aos 40 anos, hoje tem filhos de advogados, filho de enfermeiro, filhos de vários professores na escola. Então, tem uma ascensão educacional já boa na escola também. Tanto na Prefeitura quanto no Estado. Não são muitos, não são muitos. A grande maioria ainda tem pais que não

terminaram o Ensino Médio e estão fazendo EJA, caso do P., por exemplo. A mãe dele terminou a EJA ano passado. Mas é muito heterogêneo, são bastante heterogêneos.

José entende que a ascensão social é ter curso superior e uma renda “*os pais tem uma renda de um a dois salários mínimos, assim.*” E continua “*os pais trabalham de domésticos, os pais trabalham de motorista e cobrador de ônibus, os pais trabalham em supermercados, então tem isso.*” Outros “[...] *pais que trabalham em hospital, no Hospital Albert Einstein como técnico de enfermagem, então tem alguns que são diferentes no entorno também, né?*” E comenta que, durante as aulas, percebe que muitos alunos conseguem acompanhar os estudos

— *Tanto aquele que tem um pai com uma ascensão quanto aquele que não tem ascensão na escola, eles participam, fomentando ideias, dizem coisas interessantes juntos, assim. Aquele que tem família com uma formação maior não se destaca tanto assim, mas ele tem. Ele tem uma família que determinou, mas não é tanto assim discrepante.*

José também comenta sobre o papel do Estado:

— *A Prefeitura de São Paulo dá o material, o uniforme e o livro didático. Então, a única obrigação é estudar. Na Escola Estadual não é cobrado uniforme. Ninguém usa uniforme. Também recebem os livros e os materiais também. Então, dificuldade com isso, eles não têm. Não têm.*

E o aluno da rede pública, nos dias atuais, pode aprender de modo híbrido, pois há outros lugares que apresentam elementos culturais distintos. Para José, a condição do aluno da rede pública, atualmente, é muito diferente do seu tempo de estudante.

— *Mas hoje, a condição é diferente. Os alunos frequentam cinema, eles vão para o cinema em grupo, antes da pandemia, eles iam para o cinema em grupo. O que não tem, ainda, é o gosto pelo teatro, o gosto para assistir um musical, isso não tem. Eles vão muito para o cinema no shopping Campo Limpo.*

Em relação aos alunos do Ensino Médio, José comenta que, além de estudar, alguns também trabalham.

— *Os alunos do Ensino Médio trabalham também de entregar pizza na periferia. Sem habilitação, acredita? Eles compram uma motinha e, sem habilitação, entregam água, pizza... Os alunos que trabalham, geralmente, estudam no noturno. Nos dois últimos anos, dei aula para o período da manhã. Mas, com a ascensão do IFood, é super comum você ver os meninos estudarem na parte da manhã e fazer entregas de tarde e à noite.*

Na dinâmica da realidade social e de vida dos jovens oriundos das classes populares, estes são membros que participam ativamente da vida financeira da família. As famílias dependem do salário de cada sujeito, assim, na sua condição de jovem, sem uma profissão definida, sem ter terminado o Ensino Médio, “o que tem para hoje” é atuar em “bicos”, fazendo entregas. Esta profissão de entregador não é regulamentada e o trabalhador não tem direito

algum, o trabalho acontece no período da noite e vai madrugada adentro. Como José informa “[...] *é super comum você ver os meninos estudarem na parte da manhã e fazer entregas de tarde e à noite*”. Interpelado sobre o desempenho dos alunos, José comenta que esses alunos que trabalham à noite estudam no período da manhã, porém esquivou-se de comentar sobre casos mais específicos de alunos que abandonaram a escola por causa da necessidade do trabalho. José reitera a ideia de que a educação permanece como um valor para esses jovens, apesar de manifestarem uma relação tensa e ambígua com a instituição escolar e com os estudos.

5.2.3.1 Dificuldade de aprendizagem

Embora seja usual, nas escolas, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem serem taxados de preguiçosos, desmotivados, perdidos, entre tantos outros rótulos que os desqualifiquem, José utiliza o termo fracasso para designar os alunos que não avançam nos estudos, mas afirma que não utiliza o mesmo discurso de seus pares e problematiza a situação de fracasso:

— *Olha, não só a escola onde eu trabalho, mas todas as escolas que já passei. Todas. Na minha vida profissional, já passei por 06 escolas, 06 escolas. O termo que utilizam era: Ah, o aluno não é esforçado, o aluno é preguiçoso, o aluno tem problema com a família dele, desmotivado, perdido, com problemas familiares etc. Esse discurso nunca me coube. Não estou sendo hipócrita aqui para dizer “olha, ele faz mestrado, ele faz doutorado e agora tem uma visão diferente”. Não. Desde aquele tempo, quer dizer que o aluno é desmotivado, não é interessado, isso não define o aluno. Dizer que se as famílias acompanhassem os resultados seriam melhores, pode até ser. Mas, aí, eu fui amadurecendo as coisas e aí não aceitava mais essas ideias de o aluno que não aprende é um fracassado é um aluno assim, assim, assado. Não!*

— *Por que o fracasso está sempre sobre o aluno ou sobre o professor que também não conseguiu ensinar? Ou sobre a escola que também não conseguiu ensinar? O fracasso está só num polo ou em todo mundo?*

Nesta relação do contexto escolar, segundo José, todos são responsáveis pelo fracasso. Sua preocupação e as dúvidas especificadas por ele expressam, em sua fala, a revolta de quem acompanha um cotidiano escolar alienado e enxerga as situações nas quais a construção do fracasso escolar ocorre como um processo de naturalização dado pelas circunstâncias vividas pelo aluno durante esse processo, mostrando-se, portanto, inconformado com a situação *“Então, eu comecei a me sentir responsável também por esse suposto fracasso”*.

Na relação professor–aluno, José comenta que *“começou a se sentir responsável”* pelo mal desempenho dos alunos, no entanto, muitas vezes, as razões do fracasso do aluno escapam

ao seu controle, pois diante do grupo de professores se vê como impotente na tentativa de reverter esta situação. Assim, José leva a discussão para as reuniões pedagógicas.

— *Por exemplo, em 2016, eu tive dois alunos que eram irmãos. Óbvio que moravam na mesma casa, mesma mãe e tal. Um se chamava J., que era excelente aluno. Ele terminou a escola, ano passado, e quer ingressar na USP. Está supermotivado, ele quer prestar Física também. O que me deixou mais feliz. E tem o irmão dele, o L., que nunca foi um bom aluno, que falava palavrão, indisciplinado. Aí, quando os professores falam assim: “Se a família ajudasse, seria mais fácil”. Daí, eu pego e falo: “Bom, o J. é irmão do L.. São irmãos, filhos do mesmo pai e da mesma mãe. Como que um avança nos estudos, gosta de estudar e o outro não quer nada com os estudos?” A gente pode dizer que só a família que é responsável? Não. Tem alguma coisa além da família que faz com que os alunos estudem.*

Neste caso relatado pelo professor, fica evidente que para os irmãos o sentido de estudar não é visto da mesma forma. Como já mencionado, muitos professores acreditam que o fracasso escolar se dá pelas precárias condições sociais e familiares do aluno. Contudo, José polemiza, entre seus colegas de trabalho, o caso de dois alunos que são irmãos, frequentam a mesma escola, mas que possuem significações diferentes na relação com os estudos.

Para José, existe *“alguma coisa além da família que faz com que os alunos estudem”*. Ele entende que é importante o aluno *“gostar de estudar”*, *“ter prazer com os estudos”*, *“estar motivado”*. O estudar, para José, é uma escolha pessoal, uma busca individual. Por isso, conclui que o sucesso do aluno não depende só da família, *“tem alguma coisa”* a mais que impede o fracasso o escolar. Mas, o que seria *“alguma coisa”*? Poderíamos traduzi-la como interesse, como motivação, como vontade, como algo próprio do sujeito?

O que faz com que os alunos da escola pública possam ter interesse pelos estudos? Qual seria a lógica para estudar? Charlot (2006), sem dramatizar os conflitos, procurar os culpados ou as vítimas, levanta algumas questões: os alunos gostam de estudar? Estudar é uma coisa simples? O que determina o interesse pelos estudos? Há mais perguntas que respostas para estas questões, porém é necessário buscar compreender por que alguns alunos avançam nos estudos e outros não.

Para o professor José *“estudar não é fácil”*, pois exige dedicação e esforço. Assim como, para ele, estudar *“é um tipo de trabalho, também”*, porque demanda uma atividade cognitiva, motivação e interesse do sujeito. *“É um trabalho intelectual”*, *“É um trabalho que emana da sua capacidade inteligente”*.

José explica o significado do não aprender:

— *Aí você diz assim: Eu não aprendo. Eu não sei algo. Mas, a gente só vai aprender algo se colocar energia, se colocar nossa força e nossa motivação para aprender algo. Eu posso te explicar*

uma coisa, assim, vinte, trinta, quarenta minutos. Mas, se você não tiver esse desejo de aprender, você não vai aprender. Vai entrar por um ouvido e sair pelo outro. Agora, eu posso te dar motivos, posso tentar te incentivar a estudar, dar razões para você estudar. Estudar é legal, estudar te desenvolve intelectualmente, estudar te possibilita novas possibilidades, novos caminhos, te permite pensar diferente, possibilita avançar nesses conhecimentos que você não tem hoje. Estudar é um desafio seu. É um desafio que a gente tem.”

Neste sentido, para o professor José, “*estudar nunca será fácil*”, pois tem que “*ter o engajamento do sujeito, dele querer estar ali, buscando*”. Para o ele, o significado é ter força de vontade: “*Olha, eu não sei, mas eu posso aprender*”. Assim, para ele, os que sentem dificuldades com os estudos possuem um tipo de bloqueio intelectual, do não acreditar que podem aprender. Essa dificuldade tem relação com a autoestima do sujeito.

— *Agora, se o sujeito se bloqueia, se limita, e diz: “eu não sei e não quero ir muito além”, então, não consegue muita coisa. [...] é o que acontece hoje nas escolas.*

O professor José busca construir compreensões sobre o que ele vive, cotidianamente, na sala de aula. Não quer responsabilizar as famílias, pois conhece as dificuldades; não quer culpar o aluno, pois conhece a situação; responsabiliza as regras (políticas da educação) porque isto ajuda a distanciar o problema da culpabilização rápida e superficial dos estudantes e suas famílias; mas reconhece, ao mesmo tempo, dificuldades no processo que estão relacionadas à falta de interesse dos próprios alunos.

— *Ah, a gente cumpre as determinações curriculares, né? A gente tem que trabalhar a cinemática, a dinâmica, depois trabalha a terminologia, a eletricidade. Existe um currículo que é posto e tem que ser trabalhado, né. Do nosso jeito, claro!*

— *No geral, no geral, são poucos os alunos que se engajam, que engatam. A gente fica buscando esses alunos para fazer a tarefa, para que eles aprendam, para que eles estudem e não é uma tarefa muito fácil. A gente cumpre o currículo. Nos últimos anos eu tenho levado muito, para sala de aula, revistas científicas. O ensino de ciências: o Galileu, a Ciências Hoje e a Revista Superinteressante. Os alunos que não conseguem avançar no ensino de Ciências, eu tento fazer com que eles leiam as revistas, tentem criar um diálogo comigo sobre ciências. Tem surgido efeito. Eles têm lido. Eles têm. Eu não falo que aquilo que eles estão fazendo é uma resenha. Eu peço para eles lerem os textos, dizerem o que eles entenderam do texto, criticando o texto e falar do que eles gostaram. Então, chega muito material, assim, interessante. Desse movimento deles de escrita, de leitura sobre Ciências, né.*

— *Isso é muito rico na minha visão, o quanto eles aprendem sozinhos. Vou dizer de novo, uma sala com 45 alunos ou 50, eu consigo ter a devolutiva de 20, 25, 30 alunos. Não são todos, não são todos. Infelizmente eles embarcaram nessa coisa de que ninguém vai ser reprovado e eles não fazem muito. Mas os que fazem, eles caminham bem e avançam.*

Para os alunos que vão apresentando dificuldades no processo, há medidas e encaminhamentos, dados pela gestão escolar, orientando o professor sobre as questões de evasão e reprovação dos alunos, como nos conta José.

— *A diretoria [entende-se a direção] de ensino me pediu isso, pediu para o aluno explicar como funciona o foguete. Imagina, um trabalho sobre foguete para o aluno fazer e valer o ano letivo inteiro.*

Analisando esta realidade do contexto escolar, entendemos que o aluno faltou o ano letivo inteiro e, para a escola não ter altos índices de reprovação ou evasão, a solução encontrada foi a aprovação do aluno pela entrega de um trabalho.

O professor José explica que *“Para valer as 80 aulas de Física de um ano. Explique o que é o foguete? Eu tinha que avaliar esse aluno da nota de 5 a 10”*. Segundo ele, essa normativa direcionada ao modo de avaliar o aluno já era uma “ordem pedagógica oculta”, pois, como relata, *“Já estava posto para mim que não poderia dar uma nota abaixo de 5”*. Em síntese, as possíveis soluções encontradas para a questão da reprovação, das faltas, da evasão dos alunos, segundo as normas do sistema de ensino, foram promover o aluno independente dele ter frequentado a escola durante todo o ano letivo. A fala do professor traz contestação porque o aluno *“Não frequentou a escola. O que ele aprendeu de Física? Nada. Ele não aprendeu nada! Então, a gente tem esse embaraço em nossas mãos”*.

O tema que abordamos, das dificuldades de aprendizagem, é interessante e rico porque expressa e carrega o sofrimento do professor. A busca de compreensão do fato com os vários fatores que poderiam ajudar a compreendê-lo, as críticas às políticas educacionais e o papel do professor que deve compreender, mas não deve perder o rigor e credibilidade na importância do processo de ensino-aprendizagem

E restam os alunos que não fazem lição, não participam das aulas, não interagem com o professor, sobre esses alunos nos perguntamos: se eles não participam da aula, fazem o quê? José hesita em tomar um posicionamento e ser mais objetivo, talvez porque seja um problema difícil para ele verbalizar.

— *Eu dialogo muito com eles. Eu converso muito com eles. Se eu vejo que o aluno não está disposto, se o aluno não está ... Eu incentivo ele a estudar, mas não ameaço aluno de reprovação... Não ameaço de chamar o pai ou mãe, não ameaço mandar pra direção. Eu converso com ele... Eu digo: “Olha, você já tem 8 anos e você sabe o que está escolhendo para você ... Você não quer estudar hoje, mas espero que amanhã você esteja melhor e que amanhã você diga: Olha, hoje eu quero estudar!”*

José chama o aluno para a realidade vivida, constrói valores como respeito e atenção, estabelece confiança na relação professor–aluno, o que contribui para a construção da autoridade com os alunos em sala de aula. Assim, ele busca agregar o sujeito ao meio onde vive pela consciência. Freire (1987, p. 15) já nos alertava que, “[...] distanciando-se de seu mundo

vivido, problematizando-o ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência”. No entanto, o sujeito não é um indivíduo isolado no mundo, ele está inserido em uma totalidade, pois ninguém se conscientiza separadamente dos demais. Desta forma, a consciência se constitui como consciência do mundo e constitui-se dialeticamente em um mesmo movimento (FREIRE, 1987).

Reiterando a questão sobre os alunos que não participam das aulas, mesmo dialogando, chamando-os para a realidade, José oscila em comentar, embora confesse que os alunos ficam sem aprender. Entendemos que a relação de respeito seja importante, mas não suficiente para que o aluno aprenda ou participe das aulas discutindo o conhecimento proposto pelo professor.

José nos relata outros episódios que marcaram sua vida como docente. Situações de conflito que ocorreram no espaço escolar e lhe exigiram outras competências, como quando um aluno se levanta, ao fundo da sala, e, aos gritos, diz:

— *“Se você perguntar pra qualquer aluno aqui dentro se eles estão entendendo o que você está falando, ninguém está entendendo nada! Porque você não sabe explicar ... Você é um professor ruim ... Você é tudo isso!”*

Esta situação descrita por José nos remete a um alerta feito por Dubet (2002, p.42), que nos explica que:

Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua “cara”. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais, são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola.

José nos relata como esta situação, classificada por ele como constrangedora, em que se sentiu depreciado e desprezado, o desestabilizou:

— *Aquilo começou a me fragilizar tanto, que eu me sentia pequeno. Aquilo mexeu comigo. Numa sala de aula com 50 alunos, não é fácil de ouvir.*

A descrição deste episódio vivido por José é significativa porque apresenta a imediatez, a rapidez, a imprevisibilidade e a visibilidade dos acontecimentos em sala de aula (DOYLE, 1986; TARDIF; LESSARD, 2005). A rotina da sala aula apresenta situações frequentes que ocorrem em um período muito curto de tempo, sem previsão, que demandam do professor

estratégias imediatas de respostas. Assim, diante da turma de 50 alunos, em frações de segundos, José tinha que decidir que estratégia adotar em relação à postura do aluno.

— *Eu tinha duas possibilidades: sentar e chorar, me sentir um bosta, um lixo ou enfrentá-lo.*

José escolhe se posicionar diante do enfrentamento do aluno.

O que nos revela a indisciplina, o conflito e a tensão relatados por José? Aquino (1996, p. 45) nos explica que a indisciplina que gera conflito entre professores e alunos pode significar o surgimento de um “novo sujeito histórico”.

Ela [a indisciplina] pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela.

E completa o autor:

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico e as velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de ruptura, pequenas fendas, em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador.

Para Aquino (1996), quando se considera que as práticas são testemunhas das transformações históricas, temos que admitir, também, que a indisciplina nas escolas revela algo interessante sobre os nossos dias. No entanto, há de se pensar, também, na questão da autoridade do professor em sala de aula, outra característica do trabalho docente. Neste sentido, o professor José fez valer sua autoridade chamando o aluno para a realidade, gerando o conflito. Gadotti (1991) refere-se a este contexto como a pedagogia do conflito, porque toda relação pedagógica é produtora de tensão, de desequilíbrio, causadora de angústias para aqueles que a vivenciam.

De acordo com Aquino (1996), a indisciplina é um fenômeno determinado por outra ordem que não a estritamente escolar, mas que se manifesta no interior da relação professor-aluno ou professor-escola.

Ou seja, ela não existiria como algo em si, um evento pedagógico particular, e, no caso, antinatural ou desviante do trabalho escolar. A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estreitamente didático-pedagógico, imprevisto ou até

insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. É certo, pois, que a temática disciplina passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem (AQUINO, 1996, p. 40).

Ainda, segundo Aquino (1996, 41), é necessário realizar uma leitura sobre a indisciplina escolar que vá além da questão didático-pedagógico, mas que exige um aporte de outros campos, como “[...] um sócio histórico, tendo como ponto de apoio os condicionamentos culturais, e outro psicológico, rastreando a influência das relações familiares na escola”.

José, mesmo diante de uma situação tensa, carregada por emoções, expôs o sentimento de insatisfação de ambos. Ao comentar sobre este episódio, durante a entrevista/conversação, seus olhos ficaram cheios de lágrimas, foi uma fala difícil, permeada de emoções. Ele precisou parar alguns momentos, respirar fundo e, com calma, continuar a narrar o ocorrido em sala de aula.

— *O nome do menino era M.... [...] Então, tá bom M., “sou um professor ruim, sou um professor que não sei explicar, como você está dizendo. Sou um professor com as piores qualidades. Não é de hoje que você diz que sou o pior professor. Mas tenho certeza que, nessa sala, tem alunos que vão vir na minha direção e dizer que eles entenderam a lição e que eles estão até hoje comigo porque eles acreditam no meu trabalho. Aguarde M., aguarde!”*

— *Voltei para a lousa. Engoli aquele negócio duro de se engolir. Resolvi 04 exercícios e passei mais atividades para os alunos. Falei assim: “Gente! ... A gente tem mais 30 minutos de aula e eu gostaria que nesses 30 minutos de aula vocês fizessem as atividades sozinhos e viessem aqui para tirar as dúvidas de vocês”. Os alunos começaram a vir. Eles vinham! Daí, eu falei assim: “M., aquilo que você disse que ninguém aprende já não é mais verdade... Um já veio”. Levantaram 28 alunos, vinham! Eu dava visto no caderno dos alunos, corrigia e falava assim, “tá certinho!” Daí, eu falava em voz alta: “M., é o segundo”. “M. é o terceiro”. “M. é o quarto.” Para não dar margem para dizer que um estava copiando do outro, eu pegava todos os cadernos e colocava em cima da minha mesa. Nenhum caderno saía. Eles não podiam se comunicar via celular, não podiam. Porque, se não, o M. ia falar assim: “Um tirou foto do exercício do outro”. Não. Individualmente os alunos foram vindo”.*

A resposta imediata dada à situação problema exigiu de José um esforço psicológico e emocional que buscou a interação com os outros alunos que estavam desenvolvendo a atividade.

— *Quando chegou no 28º aluno, eu falei assim pro M.: “Quando você quiser falar alguma coisa de que eu não sei ensinar, que eu não sei explicar, fale por você... Porque 28 alunos vieram aqui e estão aqui na sua frente M.... Minimamente, você tinha que olhar para mim e me pedir desculpas pela má educação que você teve comigo que já não é desse ano, o ano passado também. Até hoje, sabe por que, M., você não consegue fazer as matérias? Porque você não admite aceitar os seus erros. O dia que você sentar e fizer a sua lição sozinho e disser: ‘Professor eu não consigo fazer aqui’. Eu posso te ajudar, mas enquanto você não tiver essa maturidade, não vou poder te ajudar muito. Você não pode jogar sua frustração, seu desânimo no ombro do outro. Porque eu fui atrás do seu boletim escolar. Nunca te falei, né? Mas eu fui atrás do seu boletim escolar em Matemática, você*

teve as piores notas até hoje. Você tem que aprender a fazer uma divisão, uma multiplicação porque você não sabe, M.. As suas notas aqui mostram isso”.

No contexto de sala de aula, fica nítido quando a construção deficiente do pensamento lógico-abstrato do aluno dificulta a compreensão do que o professor está explicando e, por não conseguir fazer a atividade, o aluno achar que o professor é que é o responsável pelo seu mal-estar por não saber ensinar. Uma situação de conflito entre o aluno e o professor acaba sendo inevitável. Nas palavras do professor José, o aluno atribuiu toda a sua frustração de não compreender o que estava sendo dito em sala de aula ao professor. José comenta que se sentiu exposto, humilhado. Teria ele considerado a possibilidade de não ter sido um bom professor para M.? E a responsabilidade do aluno?

—Não digo que os professores são culpados. É que, se a gente não for responsável pela nossa própria aprendizagem, a gente não vai muito longe. Eu posso copiar a lição de outro coleguinha e mostrar para o professor. A gente não vai muito longe. Agora se você fala: “não sei e quero aprender”. Você aprende.

Charlot (2008) enfatiza que quando o aluno não aprende, não é apenas um problema pedagógico, é um valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo. Em seus estudos sobre a relação com o saber de alunos oriundos dos meios populares, ele aponta questões importantes para esta reflexão.

A primeira questão é saber se o aluno estudou ou se ele não estudou porque se ele não estudou, é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue uma outra questão: por que ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino (CHARLOT, 2002, p.18)

Compreendemos que a situação relatada pelo professor José perpassa por questões mais complexas que um simples conflito em sala de aula. Entendemos que há uma tensão no ato de estudar, como apontado Charlot (2006), e que o conflito nasce quando o professor não ensina, quando faltam reflexões sobre o sentido e o significado da aprendizagem, quando falta o prazer da aventura em classe, quando a escola perde seu sentido original de ensinar. No entanto, só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso. Portanto, o descompasso da situação narrada pelo professor mostra o abismo existente entre o que o professor está propondo e o interesse do aluno, e como esta relação interfere no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo de nossa análise não é encontrar culpados ou vítimas para a situação apresentada por José, mas compreender as dificuldades, as contradições que se apresentam no trabalho docente, no cotidiano de um professor. Por mais que o professor tenha vontade que o aluno aprenda, ninguém aprende no lugar do outro. Como destaca Charlot (2008), quem aprende é o aluno que necessita da orientação do professor neste processo. Cabe ao professor questionar sobre a relação do aluno com o saber, que significado os adolescentes de meios populares atribuem ao fato de irem para a escola e aprender coisas, qual a relação desses adolescentes com o saber e com a escola (CHARTLOT, 1996).

Os resultados das pesquisas realizadas por Charlot mostram que tanto o êxito quanto o fracasso na escola fazem parte de um processo complexo, onde interagem diferentes mediações. Deste modo, quando o aluno não entende e o professor continua ensinando, ele está construindo o fracasso. O fracasso escolar se constrói também no dia a dia da sala de aula.

Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes. A partir de quantos alunos que não entenderam o conteúdo dado uma professora deve continuar sua aula? Se tem 30 alunos e 25 não entenderam nada, ela vai explicar de novo? Se 10 não entenderam nada, vai explicar novamente, ou não? E se cinco não entenderam, vai explicar de novo, ou não? E ainda, se apenas um não entendeu nada, vai explicar, ou não? A resposta é pedagógica, é profissional, mas é também política porque esse aluno que não entendeu vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar. Essa questão prática é também uma questão política, pois o que assim é levantado é a questão da realização de uma escola democrática (CHARLOT, 2002, p.24).

Na leitura desse pesquisador, o fracasso escolar se constrói numa história singular e é mais frequente entre crianças e jovens de origem popular, de famílias populares. Para ele, o que é preciso compreender é “[...] o fracasso individual de sujeitos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais. Esta relação com o saber se constitui na própria identidade do indivíduo: questionamento dos seus modelos” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Na própria identidade do indivíduo se questiona suas expectativas diante da vida, suas escolhas de futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais. Para certos jovens, estudar significa se apropriar dos saberes escolares e para outros jovens, ao contrário, estudar significa cumprir as obrigações e as exigências escolares. Ou seja, aprender não significa a mesma coisa para todos (CHARLOT, 1966).

José nos relata outro episódio, dessa vez, envolvendo um aluno que também foi caracterizado como um aluno indisciplinado, bagunceiro, sem futuro, entre outros tantos termos utilizados pelos professores, que apresentava dificuldades de aprendizagem e que ficou conhecido por atear fogo na escola. Ele nos conta que, na reunião dos professores e no Conselho de Classe, os professores sempre se referiam a esse aluno como vagabundo, bem como “*atacavam*” sua família. Mas, para ele, havia outras questões envolvidas para que o aluno tivesse o comportamento de um “aluno problema”

— *[...] ele tinha muitas coisas que estavam fervendo e que estavam na cabeça dele*”.

O processo de escolarização desse aluno foi marcado pelo baixo rendimento escolar, por reprovações, pela indisciplina e pela evasão. José acompanhou a história desse aluno desde o 6º ano. Por um bom tempo, ele buscou formas de lidar com esse aluno. Sabendo de sua história de vida, tinha um olhar mais condescendente. Tentou ensinar limites para esse aluno, relatando que brigou muitas vezes com ele. Chegou a confessar que perdeu a paciência, mandando, várias vezes, o aluno para a sala da direção. O episódio em que o aluno colocou fogo na lixeira da escola parece ter sido um “divisor de águas” em relação ao sentimento que José nutria pelo aluno: “*Eu criei ódio do P. ... Peguei um ódio dele*”. O comportamento indisciplinar, inconsequente e sem limites, do aluno faz com que José o julgue moralmente: um “*mau caráter*”.

— *Mas eu tinha consciência de que o P., pelo menos na minha aula, ali, ele tinha todas as competências de seguir, ele tinha toda a capacidade de ir além. Ele só não ia porque ele não tinha um compromisso maior com os estudos, né.*

— *Tem a fase que ele começa a faltar bastante na escola. Não queria ir para a escola e tal.*

— *Mandei. Mandei. Mandei ...Mandei, também. Eu queria a sala de aula em silêncio, organizada. Não queria um aluno andando, atrapalhando as atividades. Mas isso foi até o 6º ano. Ai... Eu criei ódio do P. ... Peguei um ódio dele. Porque no dia que ele colocou fogo na lixeira da escola, junto com outro aluno... Eu falei assim para ele: “Meu, você não é só indisciplinado, você é mau caráter, porque você poderia ter feito vidas morrerem aqui dentro, você poderia ter feito algumas pessoas morrerem...Você tem essa responsabilidade do que você está fazendo?”*

A questão da indisciplina aparece como uma ocorrência que perpassa o contexto escolar e a vida desse jovem. O que o comportamento desse aluno nos revela? A história de P. é uma história que se repete, ano a ano, nas escolas públicas brasileiras. Os alunos seguem com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, reprovações, abandono e tentativas de retorno à escola. Sem a oportunidade de aprender, eles vão ficando cada vez mais esquecidos dentro da escola, aumentando seus anos de atraso escolar.

Ao ser interpelado sobre a vida escolar e as condutas do aluno P, José responde de modo evasivo, justificando que as atitudes e reprovações do aluno eram respostas/consequências às perseguições de outros professores na escola.

— Mas as reprovações dele eram todas atreladas aos professores acharem que ele era um mal exemplo e que se ele fosse reprovado serviria de punição para os outros alunos no ano seguinte. Olha, olha o P. que bagunçava e foi reprovado!

Sobre a posição de P. diante da reprovação, José nos relata que:

— Ele ficava triste, mas aceitava. Ele tinha consciência que estava sendo reprovado porque não fazia lição. Porque se ele fizesse, ele não seria reprovado. Certamente seria aprovado.

Sobre a família, o professor José comenta que:

— A mãe dele não falava nada. A mãe dele foi terminar o ensino médio, pela EJA em 2019. A mãe dele não tinha base escolar também, né. E como o P. era muito mal-visto na escola, mal falado pelos professores...Ela aceitava! O menino que bota fogo na escola, não tem argumento que defenda ele, que crie algum caso ou mal estar para a escola.

No entanto, apesar de ter descrito uma atitude passiva da mãe em relação à história de reprovações do filho, José se recorda de um momento de tensão envolvendo a mãe de P., em que reconhece o desespero e o desabafo de uma mãe cujo filho estava sendo estigmatizado pelos professores.

— Eu mesmo tive problemas com a mãe dele. A mãe dele chegou um dia na escola gritando. Na reunião de professores ...gritando assim: “Essa escola não presta, essa escola tem professores que não tem ética”. Quando eu ouvi ela falando que a escola não prestava e que tinha professores que não tinham ética.... Eu interrompi ela aos gritos: “A senhora dobre a sua língua que eu te meto um processo. O seu filho estava botando fogo na escola e quem não presta são os professores? A senhora vem aqui na escola dizer que os professores não têm ética? E que ética a senhora teve para dar ao seu filho que tacou fogo na escola?” Ela veio toda inflamadinha gritando ... Só sei que ela foi ficando caladinha, se recolhendo ...Ela disse assim, “eu vim aqui para pedir para vocês pararem de perseguir o meu filho ...Ele vem aqui e tem reclamado que há professores aqui que ficam chamando ele de incendiário, ficam chamando ele de vagabundo e depois ...Depois eu descobri que a professora de inglês ficava chamando ele, toda aula, de vagabundo e sem futuro”. Então, quando a mãe dele foi na escola fazer esse rebuliço. Não era para mim, era para a professora de inglês. Eu entendo o lado dela de mãe.

P. terminou por mudar de escola e, coincidentemente, José o reencontra nessa outra instituição. Pelo fato deles já se conhecerem de outras “situações problemas”, esse reencontro traz à tona outros sentimentos envolvendo a relação entre eles. Nesse novo ambiente escolar, José se torna uma referência tanto para P. quanto para os outros professores, que pediam sua mediação nos momentos em que não sabiam como lidar com P. José nos relata este episódio

com certa admiração e espanto, porque não imaginava tal reação de P., que o tratava com consideração e afeto. E nos confessa que, sem saber, havia conquistado a confiança do jovem.

— *Quando cheguei na escola Estadual, na escola em que o P. estava, os professores ficavam admirados de ver como o P. me tratava com carinho, como ele era afetivo comigo. Ele me abraçava, ele me procurava e quando ele bagunçava na escola, não pediam para ele ir conversar com o diretor ou com o coordenador... Pediam para eu conversar com ele. Tinha uma relação muito boa de confiança, ali. Eu falava: “P., para de ficar circulando na escola. Senta, faz sua lição. Você é super capaz, você quer ficar no Ensino Médio o resto da vida? O que você quer pra você como projeto de vida?” Eu conversava com ele sobre essas coisas. E ele entendia, assim. Só que aí, ele se envolve com outras pessoas e tal, que chegou ao ponto dele sair da escola. Desistir da escola de vez.*

P. mudou de escola, no entanto, não mudou de comportamento. Ele a abandona. Nas “entrelinhas” do relato de José, entendemos que o jovem se envolve com outras pessoas e entra para o mundo da delinquência. O relato de José, ora descritivo, ora explicativo, revela que há excluídos no interior da instituição escolar e, ao longo da sua narrativa, expõe e descreve as origens sociais e familiares dos alunos que carregam características da cultura do fracasso.

As vivências escolares relatadas pelo professor José expressam como a desigualdade e as condições de classe são objetivamente concretizadas na escola, assim como a relação entre a origem social, o desempenho escolar são concomitantes ao fenômeno da cultura do fracasso que é construído no dia a dia, na rotina escolar (CHARLOT, 1985; PATTO, 1999). Há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade

Nossa análise segue no exercício de compreender a significação que se apresenta no relato do professor José sobre os alunos que apresentavam baixo rendimento escolar e eram taxados como fracasso por outros professores. Os casos narrados por ele expressam o cotidiano de uma escola pública, como este outro episódio que chamou a sua atenção:

— *[...] tenho um aluno que se chama M. e ele era totalmente perdido, violento, agressivo e tal. O pai dele estava na escola toda semana, toda semana e, um dia, o pai dele deu um murro na cara desse menino. Eu falei assim: “Gente, que absurdo!” Aí eu falei assim: “Não é com violência que a gente vai resolver isso, não!” Chega um momento que tudo a gente fez, conversar com o aluno, de conversar com os pais, de conversar com a mãe. Os pais vinham juntos na escola, esse menino não mudava. [...] Quando esse menino mudou de escola e encontrou outros colegas, ele mudou. [...] Aí, esse menino me encontra lá no Santo Amaro e fala assim: “Professor, agora eu mudei viu”. A gente pegou o transporte público junto e ele falou assim: “agora eu mudei, não sou mais bagunceiro, não! Agora, estou fazendo lição e respeitando os professores”. Aí, eu falo, então, mudar o contexto também ajuda. Outras pessoas, outras dinâmicas também ajudam a escola melhorar, ajudam o aluno a se encontrar. Isso que é acolhimento que eu digo. Garantir que ele estude, mas que ele se transforme e que ele estude em outros momentos também. Tem uma série de fatores aí.”*

José expõe as possibilidades do trabalho docente: conversar com os pais, orientá-los, assim como conversar e orientar as crianças e jovens. No entanto, sente que, muitas vezes, só essas ações não surtem o efeito desejado. Há limites neste caminho, como expõe:

— É que chega um momento que os recursos que a gente usa, ainda são usados pelo modo autoritário, ainda. A direção da escola tem autoridade e os professores também têm. Mas chega o momento que se esgota tudo isso. Você dialoga com o aluno, você propõe projetos muitas vezes para o aluno, você conversa com os pais. Chega uma hora que todos os recursos se esgotam e que você vê que não tem mais o que fazer. Nesses casos, a escola usou os recursos que ela tinha, mas ela não usou alguma coisa que é um pouco maior ainda, um projeto social dentro da escola.

Retomamos a discussão proposta por Aquino (1996, p. 46) quando o autor expõe a necessidade de se rastrear a influência das relações familiares na escola.

Nesse sentido, a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da família. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais que não se justapõem. Antes, são duas dimensões que, na melhor das hipóteses, complementam-se, articulam-se.

Assim, o autor discorre sobre o reconhecimento da autoridade externa (familiar) como uma infraestrutura psicológica, moral, anterior a escolarização. Para ele, essa estruturação diz respeito à introjeção de determinados parâmetros morais “*a priori*”, tais como

[...] a permeabilidade às regras comuns, a partilha de responsabilidades, a cooperação, a reciprocidade, a solidariedade etc. Deste modo, trata-se, do reconhecimento da alteridade enquanto condição *sine qua non* para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula (AQUINO, 1996, p.41).

Outra autora relevante nessa discussão é Williams (2009), que relata, em seus estudos, experiências de alunos que sofrem agressões em casa. Ela comenta que “as nossas famílias são extremamente violentas” e declara: “depois, a gente se espanta de o Brasil ter índices de violência tão altos”.

Para esta autora, meninos vítimas de violência severa em casa têm oito vezes mais chances de se tornarem vítimas ou autores de bullying. Em sua pesquisa, constatou que cerca de 70% das crianças e adolescentes envolvidos com bullying (violência física ou psicológica ocorridas repetidas vezes) nas escolas sofrem algum tipo de castigo corporal em casa. Segundo a secretária executiva da rede “Não Bata, Eduque”, Ângela Goulart, “[...] existem pais que cometem a violência sem saber. Aham que certas maneiras de bater, como a palmada, são aceitáveis”. No entanto, o comportamento do pai com o filho diante do professor, como o caso

relatado por José, pode ser um ato de desespero, o medo da humilhação, um momento de explosão que faz com que o pai assuma tal conduta. Contudo, os pais precisam ser orientados sobre a melhor forma de lidar com os filhos na escola. A escola, os gestores e os professores precisam buscar formas de orientar pais e mães, assim como mudar o contexto em que o aluno está inserido, como foi o caso de M.

José acredita que desenvolver projetos na escola talvez seja uma alternativa para lidar com os problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos, e comenta sobre os bons resultados que teve em uma atividade que realizou com uma turma de alunos.

— Para eu conseguir ter uma boa relação com o D., por exemplo, foi no teatro. Foi no teatro que fui conhecer o D. Diferente do D. que briga, que cria tumulto e foi uma coisa isolada, o teatro. Então, a escola tem que trazer esses projetos de vida, esses encontros, esses momentos são mais valiosos do que ficar dando sermão nos alunos dentro da sala de aula. Elas trazem um intelecto que a gente não costuma utilizar no dia a dia. A partir do teatro, eu consigo ver o D. diferente. Isso que eu falo que é o acolhimento.

Para José, a escola e os professores precisam compreender os elementos que contribuem de forma mais adequada para prever, organizar e implementar projetos e atividades de intervenção no cotidiano escolar que contribuam para melhorias no ensino e no trabalho escolar. Em seu entendimento, esses projetos precisam ter um caráter coletivo, fazer parte da proposta da escola. No entanto, reconhece que mesmo que a escola tenha um projeto, não é fácil conseguir a adesão, o envolvimento dos professores, mesmo relatando para seus colegas sobre os benefícios dessas atividades com/para os alunos. Apesar do não envolvimento de seus colegas, José não desisti!

— As experiências que eu tive foram experiências individuais [referindo-se à realização de alguns projetos]. Essas experiências, quando a gente leva para o grupo de professores, para o grupo pedagógico nas reuniões pedagógicas... Elas não saem. Elas não criam forças, elas ficam paradas.

— O teatro, fui pedir ajuda. Consegui? Não! Projeto astronomia, pedi ajuda para os professores, consegui? Não! Os projetos que fui fazendo na escola, foi porque senti necessidade e fui isolado. Não tive ajuda.

— Daí, quando os projetos começam a dar frutos, o diretor aparece, a supervisão de ensino vai lá na escola fotografar os alunos. Só que, quantos professores foram lá me ajudar? Quantos diretores me ajudaram? Que supervisão me ajudou?

— Sabe, projeto de astronomia fiz sozinho, projeto de sexualidade fiz sozinho, teatro fiz sozinho.

— Quando você faz um teatro, um passeio, você mostra o outro lado, é perceptível a mudança do aluno.

— O aluno está cheio de dilemas, cheio de problemas e não é só a autoridade da escola, é também do professor que resolve isso. Ele tem outros caminhos.

— A gente fala que a escola tem que acolher, mas quem está acolhendo de verdade é o professor, sozinho, nas atividades que ele desenvolve. Isso que dói. Isso que deixa a gente triste.

Apesar da frustração de não ter tido apoio de seus colegas para a realização dos projetos, José tem consciência da necessidade do trabalho coletivo. Entende que seja importante que a escola desenvolva projetos, atividades e outras formas de ensinar e acolher o aluno em suas necessidades intelectuais, coletivas, altruístas para que ele possa compreender a importância de se viver no coletivo.

— *Acolher o aluno. Porque ele vai ter que se disciplinar, ele não vai ter que botar fogo na escola, absurdo! Ele vai sofrer uma punição, sim. Uma bronca, sim. Mas depois da bronca, o que a gente faz?*

José destaca a importância de “acolher o aluno” em suas necessidades, assim como identifica que os conflitos pessoais fazem parte da vida escolar. Entende que a qualidade das relações sociais no interior da escola é um fator significativo para permitir um bom ambiente de trabalho e de saúde mental para todos os envolvidos, por isso, acha importante a escola ter disciplina que proponha domínio de uma educação emocional.

Os relatos do professor José trazem vidas constituídas de muitas privações, sociais, afetivas e familiares que, por consequência, geram carência psíquica (AQUINO, 1996) nos sujeitos. Aquino (1996) explica que esta estruturação psicológica diz respeito à introjeção de determinados parâmetros morais e valores que são fundamentais em nossa vida como “permeabilidade às regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade entre outros. Ou seja, o ser humano é, além de um ser biológico, um ser social e histórico, que se constrói no meio, interage e aprende na alteridade.

As vivências escolares relatadas por José expressam como a desigualdade e as condições de classe, a relação entre a origem social e o desempenho escolar são objetivamente vividas na escola, e como o fenômeno do fracasso é construído no dia a dia da rotina escolar (CHARLOT, 1985; PATTO, 1999). Há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade. Para Patto (1999), a sociedade está envolta na teoria da carência cultural e moral e insiste em não compreender as particularidades culturais de seus alunos. Deste modo, afirma que há características que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do sistema educacional que permeiam a produção do fracasso escolar acabando por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças pobres (Patto, 1984; 1997), reproduzindo a desigualdade dentro da escola.

5.2.3.2 A (re)produção da desigualdade no contexto escolar

A escola reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados (DUBET, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 1970). Tomemos como exemplo os relatos do professor José. A realidade escolar vivenciada por ele, no exercício da docência, não é a realidade escolar dos alunos que são privilegiados pelo acesso ao conhecimento sistemático e elaborado. Vivenciando uma realidade caótica escolar, o sentido atribuído à desigualdade, por José, está no não acesso ao patrimônio cultural produzido histórico e culturalmente, como ele nos relata:

— *Quando eu falo de desigualdade social eu prefiro atrelar ela à educação. Porque os demais são derivados dela, no trabalho, na vida cultural, na vida artística. Como alguém vai gostar de Picasso, se ele não conhecer o pintor, se ele não conhecer alguém que conhece esse pintor e falasse para ele, se não pela escola ou pelo interesse do indivíduo em ir procurar num livro. Lá fora é muito mais difícil alguém ensinar sobre Picasso para ele. Então, desigualdade, para mim, é a não oportunidade do acesso às coisas, do acesso à informação, do acesso ao mundo das artes, ao mundo da ciência, ao mundo do conhecimento.*

José exemplifica essa “*não oportunidade de acesso*” comparando situações vivenciadas em instituições de ensino públicas e privadas:

— *Desigualdade é você colocar uma criança para ler Machado de Assis, no 6º ano de uma escola particular, [e o contrário acontecer na escola pública] e você atravessar um aluno no Ensino Fundamental e Médio todinho sem saber quem foi Machado de Assis.*

Esta comparação feita pelo professor José é muito significativa e contempla algumas questões interessantes: a referência a Machado de Assis, homem negro, escritor, oriundo dos meios populares, fundador do movimento realista na literatura brasileira, o qual descreve exemplarmente a sociedade carioca, conservadora, moralista e racista do século XIX. Assim, este escritor tornou-se um símbolo de referência para muitos brasileiros, pois seus escritos representam o processo histórico e social de uma sociedade. Deste modo, José fica decepcionado ao saber que crianças e jovens oriundos dos meios populares não têm acesso a este tipo de conhecimento, à apropriação do bem cultural do qual fazem parte. Segundo Newton Duarte (2006, p. 147):

A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que esta apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas e produzidas pelo pensamento humano. A produção

dessas necessidades não se realiza sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir. O exemplo da obra de arte, dado por Marx, é bastante ilustrativo, com a ressalva de que não basta da existência da obra, é preciso que a sociedade, como disse Marx, ‘crie um povo sensível à arte capaz do gozo estético’.

A sociedade atual é pródiga em mecanismos que o fazem o contrário, isto é, criam entre a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade uma barreira quase que intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar.

Deste modo, retomamos a questão: a quem interessa que as crianças e jovens oriundos das classes populares não tenham acesso à produção do patrimônio cultural?

Na perspectiva de Dubet (2012, p. 25).

A ‘função’ de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares. Consequentemente, a reprodução passaria, primeiro, pela transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares de mesma extensão e, depois, das desigualdades escolares em desigualdades sociais em um circuito idêntico de repetição.

Esta reflexão de Dubet nos faz destacar outra questão abordada por José – a formação docente.

— *Desigualdade social é você ser um professor na sala de aula e diz que nem ele gosta de ler, que nem ele tem tempo para ler e não incentiva os seus alunos a lerem.*

Talvez este seja um problema que ninguém queira enxergar ou constatar, que há professores que não tiveram uma boa formação e que estão atuando nas escolas públicas. Como existem, também, professores alienados da realidade e que reproduzem a desigualdade em sala aula. Tudo isto tem consequências, como José resume:

— *Se não tiver alguém preparado, alguém que traga isso para você, que mostre para você, que te de condições de aprender e avançar sobre aquilo, para mim já é desigual. O aluno que termina o Ensino Médio nas escolas públicas brasileira com a defasagem escolar baixíssima, ele não vai ingressar numa USP ou numa UNICAMP. Ele não vai fazer um curso na faculdade top. Ele vai se sujeitar a faculdade particular, que tem a função de só formar um profissional, mas não uma pessoa que consiga analisar a profissão, consiga entender a profissão dela, consiga dar continuidade aos estudos. Uma formação desigual ... Ela acarreta vários traços no futuro dessa pessoa. Pois não é todo mundo que vai conseguir sair de uma escola pública, gostar de estudar sozinho, gostar de ler, de procurar e procurar pessoas que possam ajudá-la, sabe.*

Ao refletir sobre o fenômeno da desigualdade social e recordar-se do seu processo de escolarização, José tem clareza dos acessos que lhe foram negados em sua formação e o quanto isto lhe custou em luta, em resistência e em persistência. Ele menciona, novamente, os

professores que, no passado, o incentivaram a estudar, a gostar de literatura, aqueles professores que cumpriram seu papel de motivar o aluno a caminhar e buscar seus sonhos sozinho, retomando, assim, a metáfora da ponte que liga dois polos opostos da vida.

— *Não é todo mundo de uma escola pública que vai olhar para trás e dizer olha, que bom que eu tive o D., que bom que tive Maria, pessoas que te encorajam na vida, pessoas que te mostram o outro lado da coisa, que criam pontes e fazem você cruzar a ponte João Dias, não é todo mundo que vai fazer isso...né.*

— *Então, é desigual pelas formas de encontros que você vai ter ao longo da vida, das coisas que vão faltando. Uma coisa muito maior ainda ... Muito maior do que esta, é você pensar no que te falta. Você só pode ser crítico se você pensar no que te falta. Se você não consegue nem pensar no que te falta é porque você ficou para trás há muito tempo...Há muito tempo Me falta uma leitura do Machado de Assis, me falta conhecer o pintores Picasso ... o que ficou para trás. Se você não reconhece, não reflete sobre você estar no marasmo ... como posso dizer, da desigualdade social. Você ficou para trás e nem teve consciência de que ficou para trás. É um mundo absurdo, né?*

Deste modo, conclui que, em nossa sociedade, as diferentes oportunidades de desenvolvimento humano e social não são para todos. De acordo com a história narrada pelo professor entende-se que há a negação às possibilidades de desenvolvimento cognitivo, intelectual e das capacidades humanas. E, nesta luta por uma pedagogia da resistência, é importante ter professores capacitados para enfrentar a realidade caótica e alienante. Para reverter a ordem e a produção cultural do fracasso buscando obter o sucesso dos alunos. José acredita ser importante que, na escola, tenham professores bem formados e articulados com a “práxis”, que compreendam a realidade caótica e busquem alternativas de superação, como descreve:

— *Bons professores, boas aulas, bons recursos. Para minha geração, um bom diálogo entre professores e alunos na minha geração era o suficiente. Porque o acesso ao conhecimento era reduzido. Sem Internet e revistas. Para essa geração de agora, para ter sucesso, para ter uma boa aula, os recursos áudio visuais, os trechos. Sabe quando o professor assiste a um filme e faz um recorte em 05 minutos de uma cena que era importantíssima? Uma cena que vai fomentar e desenvolver uma aula. Vai produzir conhecimento, que vai fazer o conhecimento circular. Quando digo conhecimento, não é o conhecimento pronto. Mas é o conhecimento que você é capaz de construir a partir daquela aula.*

— *Então, deixar as aulas mais desejáveis, as aulas mais atraentes, as aulas mais participativas, e usar mais recursos. Quanto mais recursos você utilizar para uma aula, melhor. Quanto mais incentivo você tiver para propor uma aula interessante é melhor. Então, quando você produz uma aula, essa aula não pode estar limitada ao conteúdo daquela aula. Mas esse conteúdo permite fazer o que com essa aula?*

— *Quando você pensa, por exemplo, uma das aulas que mais gosto de explorar, por exemplo, é o tema de energia. Quando vou discutir o tema de energia renováveis e não renováveis ...Isso traz tanta contribuição para as aulas. Contribuições absurdas que a gente conhece, mas às vezes nem cita numa aula.*

— *Aluno: “Professor, dá para colocar energia eólica numa cidade, por exemplo? Porque fiquei pensando, se a gente colocar essas hélices enormes numa cidade os prédios não vão atrapalhar?”*

— *Professor: “Sim, os prédios vão. Os prédios atrapalham, você tem razão.”*

— *Aluno: “E as hélices não fazem muito barulho professor?”*

— *Professor: “Sim, fazem.”*

— *Então, você vai trazer uma ideia e explica como funciona uma energia eólica que precisa de um parque eólico de pás, ela precisa se mover com o vento, você vai explicando e eles vão construindo, pensando as possibilidades de implementá-las na cidade, no interior ou numa fazenda. Então você vê que isso começa a fazer sentido para eles. Não adianta falar que é só uma energia limpa. Mas ela é viável colocar numa cidade? Não. Não é viável. Então, você percebe que tem conhecimento que está sendo produzido, que eles estão sendo estimulados pela ideia. Então, quando você pergunta como estimular, como deixar a coisa atraente é os diversos recursos, os diversos exemplos, a aula tem que ser viva, a aula não pode ser posta num livro didático. Se ela for uma aula morta no livro, ninguém quer. Ninguém quer essa aula.*

No episódio relatado pelo professor, este articula um conhecimento e a construção do pensamento com os alunos. Neste exercício dinâmico em sala de aula, a educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento do processo histórico de produção de homem (FREIRE, 1987, p. 13). Desta forma, para que a educação possa assumir o seu papel central no desenvolvimento do sujeito, o trabalho do professor é fundamental neste processo na medida em que atue como mediador entre o conhecimento sistematizado e elaborado pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas, trazendo elementos que possam enriquecer o indivíduo, promovendo condições para que este se aproprie de determinados conhecimentos, como exemplificado “[...] *você vai explicando e eles vão construindo, pensando as possibilidades*”.

Deste modo, a internalização do conhecimento se realiza pela apropriação, ou seja, o saber articulado na relação professor-aluno que possa gerar novas necessidade de conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas e produzidas pelo pensamento humano (DUARTE, 2006). No entanto, entendemos que esta dinâmica de aula aparece como um momento isolado, isto é, não é uma constante.

5.2.3.3 A escola e o perfil dos alunos.

A escola é o local de trabalho docente, espaço físico e lugar onde as relações sociais se constituem, como observado na vida do professor José. Assim, como lugar de trabalho, é planejado, supervisionado, remunerado, burocratizado entre outros atributos. A escola é um

produto das convenções sociais que se traduzem em rotinas organizacionais relacionadas ao seu tempo histórico.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 61), a escola é também um espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e os reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Contudo, a escola, apesar de suas contradições, é a instituição responsável pela educação e formação de crianças e jovens e do acesso ao saber histórico e socialmente produzido, assim, possui uma função social extremamente relevante e essencial ao processo de consolidação da democratização e da diminuição das desigualdades sociais (AGUIAR; BOCK, 2016)

José utiliza o termo heterogêneo para se referir à diversidade do público atendido pela escola onde exerce a docência, que fica situada em um bairro de periferia urbana na zona sul da cidade de São Paulo: crianças e jovens que residem na região do Capão Redondo.

— *Hoje é bem heterogêneo* [referindo-se ao público atendido pela escola]. *As pessoas têm uma visão da escola pública, periférica, achando que todo mundo é igual, todos os pais com baixa escolaridade...hoje em dia, não é mais assim. Essa última geração, os pais conseguiram terminar o Ensino Médio. Porque são os alunos que estudaram comigo, eles são pais. Hoje, dou aula para os filhos dos meus amigos já. Estou nessa fase. Cheguei aos 40 anos, hoje tem filhos de advogados, filho de enfermeiro, filhos de vários professores na escola. Então, tem uma ascensão educacional já boa na escola também*

— *Tanto na Prefeitura quanto no Estado. Não são muitos, não são muitos. A grande maioria ainda tem pais que não terminaram o Ensino Médio e estão fazendo EJA, caso do P., por exemplo. A mãe dele terminou a EJA ano passado. Mas é muito heterogêneo, são bastante heterogêneos.*

José entende que a ascensão social é ter curso superior e uma renda “*os pais tem uma renda de um a dois salários mínimos, assim.*” E continua “*os pais trabalham de domésticos, os pais trabalham de motorista e cobrador de ônibus, os pais trabalham em supermercados, então tem isso.*” Outros “[...] *pais que trabalham em hospital, no Hospital Albert Einstein como técnico de enfermagem, então tem alguns que são diferentes no entorno também, né?*”

O professor utiliza o termo do aluno que tem “[...] *pai com uma ascensão quanto aquele que não tem ascensão na escola*”, para expressar a ideia de que todos os alunos estudam independente da status financeiro-econômico da família.

, o professor caracteriza a diversidade da população atendida pela escola segundo a condição social de ocupação dos pais “[...] *filhos de advogados, filho de enfermeiro, filhos de vários professores na escola*”. Assim, o critério utilizado pelo professor para exemplificar o

termo “*heterogêneo*” referente às famílias dos alunos, foi dos pais cursaram ensino superior. Mas ocupavam posições de trabalho distintas. Contudo, nesta questão surgiu uma dúvida e foi solicitado ao professor que explicitasse melhor o que entende por ascensão maior ou menor, em relação às famílias dos alunos, e explica:

— *Mas os pais tem uma renda de um a dois salários mínimos, assim. Os pais trabalham de domésticos, os pais trabalham de motorista e cobrador de ônibus, os pais trabalham em supermercados, então tem isso. Tem pais que trabalham em hospital. Tem pais que trabalham no Hospital Albert Einstein como técnico de enfermagem, então tem alguns que são diferentes no entorno também, né.*

Na visão do professor, ter uma renda mensal e um trabalho com registro em carteira já é um diferencial das famílias. Deste modo, entende-se que os pais dos alunos ocupavam posições distintas no mundo do trabalho formal e informal. Assim, os critérios adotados pelo professor em relação ao estudo-trabalho favorecem a seleção do grupo heterogêneos dentro dos bairros populares. Segundo Zago (2003)

O significado dessa heterogeneidade está relacionado à dimensão socioeconômica e simbólica. No mesmo bairro, os lugares sociais do morador da favela e daquele que tem uma habitação mais em conformidade com os padrões dominantes, mesmo com renda não superior a seus vizinhos, são distintos. Esses elementos que conferem uma posição hierárquica a certos segmentos da população em relação a outros têm efeitos importantes nas práticas de discriminação e segregação, e, conseqüentemente, nas relações sociais entre moradores e entre estes na escola. (ZAGO, 2003, p. 290)

Se para José a realidade é heterogênea, é também contraditória. Pois ao ser interpelado sobre os alunos do Ensino Médio o professor destaca que:

— *E os alunos do Ensino Médio trabalham também de entregar pizza na periferia. Sem habilitação, acredita? Eles compram uma motinha e sem habilitação entregam água, pizza. Os alunos que trabalham geralmente estudam no noturno.*

Nos dois últimos anos dei aula para o período da manhã. Mas, com a ascensão do IFood, é super comum você ver os meninos estudarem na parte da manhã e fazer entregas de tarde e à noite.”

Sobre o futuro dos seus alunos ele relata que:

— *Tem uns “gatos pingados ali” que estão ali, tem aqueles que vão prestar [vestibular] daqui um ou dois anos, tem aqueles que vão ter que trabalhar para ajudar em casa, isso é fato. Tem aqueles que já constituíram família. Quantos adolescentes já têm filhos, um, dois ou três filhos e que a pegada será outra.*

— *O acolhimento é muito diferente em cada caso, né?*

— *Já tem uns que estão engatinhando, os que vão tentar se aproximar daquilo e aqueles que vão desistir de vez mesmo. Não vai ter jeito. Isso é a vida. E outros estão abrindo suas lojinhas de calçados, de roupas, outras virando manicure, cabelereiro....*

— *Ontem, conversei com um aluno que virou cabelereiro...Terminou o Ensino Médio, não estudava na escola, foi empurrado a vida inteira, terminou o Ensino Médio em 2018 e está se encontrando agora em 2020. É cabelereiro.*

— *Então, as pessoas estão buscando seus caminhos aí.*

Ao ser interpelado sobre a noção de uma boa escola, José define-a como aquela que é ensinante e também acolhedora.

— *Aquela que acolhe o aluno. Mas, sobretudo, é uma escola que é ensinante. A gente não pode ficar parado naquela escola que é pouco ensinante, uma escola que ensina pouco, a escola, o compromisso dela é, compromisso dela é fazer com que os alunos estudem e que de continuidade aos estudos. Ajudar com que os alunos façam tudo isso, né. Infelizmente, a escola perdeu essa característica. A escola virou lugar de acolhimento e passagem. Nessa passagem, não importa o que os alunos façam ou não. Isso me deixa muito triste. Porque os alunos acabam saindo da escola sem aprender a ler, escrever e as condições básicas de matemática, sabe. Isso me deixa triste. Porque tem que acolher, mas também tem que ensinar. Se não ensinar.*

— *E também acho que a escola não tem a função de fazer com que o aluno saia de lá pro mercado de trabalho. A escola tem que preparar o sujeito para a vida intelectual dele. Se vai arrumar um trabalho bom ou um trabalho ruim, são as condições e as oportunidades que a vida vai dar.*

E explica o que entende por acolhimento:

— *Acolher quer dizer trazer o aluno para dentro da escola e todo o percurso dentro da escola incentivá-lo a permanecer, a estudar, a mudar de perfil, Fazer com que esse aluno esteja lá dentro, mas que não esteja lá dentro só por estar. Mas que ele entenda o compromisso com a escola, que ele aprenda a se organizar, a estudar, que ele tenha atividade de estudo dentro e fora da escola. Isso não tem acontecido mais, né. Isso é muito triste.*

Já, uma escola ruim, é definida por José como

— *Escola ruim é essa escola que tampa “o sol com a peneira”. É uma escola que diz que não existe bullying. É uma escola que está dizendo que está tudo muito bem, mas quando você se aproxima dos alunos, você vê aluno com depressão, aluno doente, vê aluno que sofre perseguição de outro aluno, vê aluno que está sofrendo calado.*

— *A escola tem que ter a força dos jovens, tem que ter movimento.*

— *Escola ruim não desenvolve os alunos nas suas competências emocionais, sociais, uma escola que não engaja o aluno na sua autonomia é uma escola que não é ensinante, o aluno sai de lá sem entender o mundo, ele até pode saber um pouquinho de matemática, um pouquinho de português, mas ele não sabe fazer junção das coisas. Está muito despreparado com o mundo.*

Agora uma escola que não tem um projeto entre os professores. Uma escola que não dialoga com seus alunos.

Uma escola que não é ensinante, essa é uma escola ruim. É certo que é uma escola ruim.

Nesta reflexão, buscou-se esclarecimentos sobre as escolas que o professor José atua, ao comentar sobre as escolas públicas que atualmente leciona, o professor foi conciso ao afirmar que a escola onde trabalha “*Não, não é ensinante.*”

Na ideia do “conflito de diálogo”, o professor foi novamente interpelado sobre a escola onde ele trabalha, se ela acolhe as crianças e jovens. José comenta que “*Parcialmente, para alguns professores. Mas, ela não acolhe*”. Neste sentido, José comenta que isto é um trabalho

do professor, uma ação isolada, uma postura de cada professor em buscar ajustar a disciplina que leciona aos interesses dos alunos, logo, cada professor atua da forma que melhor lhe convir. Deste modo, o professor José, incomodado com a questão da escola que acolhe ou da escola que ensina, retoma a discussão e relata que na Escola Pública Municipal:

— Se pensar na escola Municipal ocorrem alguns projetos, mas aquele aluno que chegar na nossa mão e se a gente tiver dez alunos problemáticos, a gente consegue dar conta de dois ou três. Porque, pontualmente, em alguns momentos, alguns professores viraram referência para esses alunos. Alguns professores.

Em comparação à escola Pública Estadual:

— Na escola Estadual, a coisa está muito pior, muito pior. Muito, mas muito, muito pior. A coisa está assim, sem foco. Porque os alunos não enxergam o trabalho, não enxergam o estudo na universidade. Claro. Aí, não tem o acolhimento.

Mas comenta que nas atividades pontuais, por exemplo, no trabalho individual de um professor, é possível realizar tal tarefa como explica:

— Mas nas atividades pontuais que a gente vai falando de faculdade e de universidades...A gente levou dois ônibus cheios de alunos nos últimos anos, aí, para a feira de ciências. Coisas que nunca tive na minha vida, consigo levar eles para estes lugares. Chegam lá, eles ficam maravilhados. Eles querem fazer perguntas. “Professor, pergunta para mim que estou com vergonha”. Digo assim: “Não. Você vai fazer essa pergunta. Escreve num papel, sei lá. Mas você vai fazer essa pergunta”. Então, eles se relacionam com esses ambientes. Isso é um grande ganho para eles.

Sobre um possível futuro dos alunos José explica que:

— Se eles vão entrar numa universidade particular ou pública ainda não sei. Mas têm muitos chegando na universidade pública. Isso me deixa tão feliz. Por exemplo, quando eu falo do J. O J. não tinha dinheiro para pagar a inscrição da FUVEST. Não deram isenção para ele. J., você pode entrar na USP pelo SISU, pelo ENEM. Se você fez a inscrição do ENEM e já está garantido para vc....se joga no ENEM que é uma porta para você entrar na USP também. Aí, o menino fica ainda mais motivado para estudar.

Isto é uma constatação em pesquisas (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991; SILVA, 2003; SETTON, 2005; PIOTTO, 2016, BITTAR, 2011), mostram que a realidade de uma grande parcela dos jovens-alunos da escola pública que saem do Ensino Médio e poucos ingressam na universidade, muitos já constituíram famílias outros tem que abandonar os estudos para poder trabalhar e cuidar da família. Assim, é a realidade de muitos jovens da periferia.

Segundo o relato do professor José, pode-se questionar: Qual foi a escola que sobrou para os pobres? Deste modo, teorizando toda esta discussão, recorreremos aos estudos de Nóvoa (2009): “a escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres; [...] por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias

destinada a formar os filhos dos ricos”, e Libâneo (2011) que reitera essa situação, caracterizando e identificando-a como “o dualismo perverso da escola pública brasileira. Esse dualismo traz fortes repercussões na acentuação das desigualdades educacionais, uma vez que a escola deixou de ser o espaço da aprendizagem e tomou outro rumo diante da realidade caótica do público que atende. Como defendido na tese de Algebaile (2009), é que a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 foi embasada não por uma proposta educacional consistente, mas por haver um entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Isto estende-se até os dias atuais. Outros autores, como Libâneo (2012) e Duarte (2008), analisam as propostas dos documentos internacionais que apresentam níveis reduzidos de expectativa de escolarização para as camadas mais pobres, já que a ênfase recai mais em ações educativas voltadas para a proteção social. Libâneo (2012) argumenta que “a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos.” (p.02).

A discussão aqui perpassa em destacar a repercussão e o impacto das políticas elaboradas pelos organismos internacionais (APPLE, 2001), as políticas neoliberais dentro da educação e seus efeitos nas formas objetivas de funcionamento interno das escolas brasileiras. Para compreender o problema do mencionado dualismo, volta-se a perguntar: Qual é a escola que sobrou para os pobres? Assim, busca-se a resposta na análise da fala do professor José.

O interesse nesta discussão foi compreender a expressão da desigualdade no processo de escolarização de nossa sociedade, uma vez que esta também vive na dualidade entre: a sociedade do conhecimento e a sociedade das ilusões, referência aos aspectos ilusórios(ideológicos) da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003)

5.3 Sobre João e José: a síntese.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos uma síntese possível das significações constituídas pelos dois sujeitos que participaram e colaboraram com esta pesquisa: profissionais da área de educação com formação consolidada em uma universidade pública de excelência, com estudos avançados em pós-graduação. Um deles trabalha em uma escola de elite e o outro em uma escola pública, ambos oriundos de famílias populares e filhos de trabalhadores. Buscamos compreender como as condições de classe e a desigualdade social são significadas e/ou

impactam nas significações sobre todo o processo de escolarização vivido por eles e sobre o trabalho docente que desenvolvem.

Essa síntese parte dos aspectos que permitiram a organização das significações na análise, isto é, de três grandes temas (descritos a seguir) que se constituíram a partir da conversação e da organização dos núcleos de significação construídos na análise. Neles, encontramos as semelhanças e as diferenças entre nossos dois sujeitos; neles, encontramos a possibilidade de analisar a relação da condição de classe social, apresentada pelos dois, e as significações que se constituíram a partir da vida escolar e da vida profissional.

a) Tema 1 – Trajetória de vida e profissão como caracterização geral dos participantes.

Os núcleos deste tema resgatam e interpretam as múltiplas determinações na constituição dos sujeitos da pesquisa, permitindo compreender como esses sujeitos se caracterizam enquanto membros de um determinado segmento social.

b) Tema 2 – Percurso realizado pelos dois sujeitos na docência e na formação docente; o significado da educação evidenciando a trajetória entre o acesso e a permanência no ensino superior, o processo de escolarização na escola pública, a universidade pública, o aproveitamento de oportunidades e a dinâmica exigida para aproveitar essas oportunidades. O caminho difícil percorrido por ambos que desemboca em uma significação de “eu venci a escola” – vista como uma forma de sair do lugar (da condição de aluno que passou pelo processo de escolarização na escola pública) e ir para outro lugar (condição de aluno do ensino superior em uma universidade de excelência). Por fim, formar-se e tornar-se professor, alguém que passou à condição de ensinar. Tornando-se professores, suas primeiras experiências em sala de aula foram com alunos oriundos do meio popular. Iniciaram suas carreiras na escola pública periférica e percebem que as dificuldades dos alunos lhes eram familiares, reconhecendo-se nelas. No entanto, um deles migra para a rede privada, torna-se professor de escolas de elite. Relata que encontrou muitas dificuldades, porém diferentes das dificuldades encontradas na escola pública, que expressam o confronto das classes sociais. Este tema congregou as significações sobre o percurso, a mudança de lugar e sobre o lugar da chegada.

c) Tema 03 – Dificuldades no cotidiano de ser professor e a visão de escola como um lugar complexo. Os professores relatam suas experiências escolares, o cotidiano da escola com seus pares e com os alunos, suas dificuldades e as contradições vivenciadas no contexto escolar. Assim, os professores trazem as experiências diárias na relação professor aluno, as dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem, as cobranças da sociedade, o sentimento de solidão e o esforço contínuo que fazem para que os alunos se sintam motivados a estudar.

No decorrer da análise das falas, em busca das significações dos sujeitos, a desigualdade social foi expressa em vários momentos da conversa, a partir do relato das próprias experiências no cotidiano, principalmente, pelas diferenças econômicas observadas no dia-a-dia que se tornaram uma constante em suas vidas, chegando a aparecer como algo “natural”. Sendo assim, o exercício desta tese consistiu em provocar uma mudança de olhar, adotando a perspectiva de “estranhar o que era familiar” (GINZBURG, 2001). Buscamos perceber os impasses e possibilidades inscritos na escolarização dos sujeitos, membros de um determinado segmento social e econômico, a partir da recriação das trajetórias percorridas por eles no processo de escolarização, fundamentalmente a partir das desigualdades que marcaram esses percursos. Inquirir a lógica e os efeitos da organização da escola sobre os processos de escolarização aos quais os sujeitos foram submetidos foi parte fundamental desta pesquisa, porque, desta forma, foi possível compreender o processo histórico e das políticas públicas no qual os sujeitos estavam expostos. Deste modo, evidenciamos, por meio das experiências relatadas pelos professores, episódios que marcaram suas vidas explicitando situações, acontecimentos e circunstâncias em que vivenciaram a desigualdade social objetivada em desvantagens culturais e educacionais como destino pessoal. Isto é, as desigualdades socialmente condicionadas na cultura e na educação são cumulativas e as desvantagens são nítidas no relato dos professores.

Justificamos, neste estudo, a necessidade de apresentar a vida de sujeitos concretos vitimizados pelo fenômeno da desigualdade que vai para além da aparência, da sua forma abstrata e genérica, mas que se concretiza e objetiva-se no dia-a-dia na vida de pessoas reais e em significações constituídas por eles em suas vivências escolares e profissional. Os professores participantes desta pesquisa são sujeitos reais, com nome, classe social, raça, gênero entre outros fatores que os tornam visíveis diante de consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades.

São pessoas que narraram dificuldades e superações de cada etapa de suas vidas, de acordo com suas possibilidades e limitações frente às desigualdades impostas pela sociedade. Deste modo, ser pobre, no Brasil, não implica somente no não acesso, mas objetiva-se na precarização material, na privação cultural expressa de forma mascarada pela humilhação social (GONÇALVES FILHO, 1998), pelo sofrimento ético-político (SAWAIA, 1999) vivido em um cotidiano constituído pela combinação de privação, desamparo, carência e precariedade.

Neste contexto, a desigualdade foi analisada como um fenômeno construído em uma ordem sociocultural que cerceia e limita a vida dos indivíduos afetando sua existência como um todo.

5.3.1 As significações

Neste trecho deste relatório, como já anunciado, apresentamos uma síntese das significações indicadas pela análise realizada a partir das falas dos sujeitos, buscando inseri-las como vivências singulares na totalidade do fenômeno que nos interessa: o processo de escolarização em uma sociedade marcada pela desigualdade social. Neste percurso, de acordo com os núcleos já apresentados e os temas que os organizaram, destacamos três eixos principais que sintetizam as significações constituídas pelos professores:

- a) O papel e a importância da educação;
- b) Significação do ser professor;
- c) O cotidiano de ser professor e o cotidiano na escola.

Nossos sujeitos desenvolvem uma trajetória singular, com extraordinário esforço, buscando um outro lugar, ou seja, sair da situação de pobreza em busca da sonhada “ascensão social”. Suas trajetórias são constituídas de luta, persistência, confronto, desânimo, dúvidas na busca pela superação de obstáculos impostos pela sociedade à classe pobre. Uma luta diária, sem descanso, como versada na letra do rapper Emicida, “Levanta e Anda” (2013).

Quem costuma vir de onde eu sou
 Às vezes não tem motivos pra seguir
 Então levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda

Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Então, levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Somos maior, nos basta só sonhar, seguir.

Deste modo, o que justifica esta tese é que a educação tem uma significação política de classe e a meritocracia é uma falácia da classe dominante. Como enunciado nos estudos e pesquisas de Souza (2015), a meritocracia é a grande farsa, tornando-se uma grande justificativa moral do capitalismo. Para este autor, as pessoas, em sua grande maioria, veem o capitalismo apenas como se fosse um sistema de trocas econômicas. Não obstante, Souza (2015) explica que o capitalismo não diz somente: “eu sou a forma mais eficiente de se produzir bens”. Para o autor, o capitalismo expressa também buscar “a verdade” e uma “sociedade mais justa”. Nas palavras de Souza (2015), essa é a dimensão simbólica, pois a meritocracia passa a ser uma mentira moral, ideologizada e objetivada na sociedade, ao mistificar a crença de que a sociedade é composta de indivíduos e que as trajetórias são individuais, assim como os méritos. Mas sabemos que não. A representação mistificada da meritocracia é fruto de reprodução de privilégios, de injustiças que são construídas, historicamente, em uma sociedade capitalista estruturada em classes sociais e onde, queremos indicar a existência de um componente simbólico, e uma forma de classificar as pessoas, que garantem a manutenção da desigualdade de origem.

Em uma sociedade desigual, as formas de categorizar e caracterizar as pessoas também são produtoras e mantenedoras das desigualdades, e o parâmetro, para as categorias e caracterizações, é o de quem está no poder subjugando os demais. Isto posto, buscamos desmistificar a ideia de mérito, apresentada na história de vida e trabalho dos nossos professores colaboradores, pois esta se constitui nas relações e cumpre a função de ocultar a produção social da desigualdade. Assim, ao explicitar a trajetória e a vivência desses professores, docentes em escolas privadas que atendem à elite e escolas públicas, ambos oriundos de famílias populares, filhos de trabalhadores, de uma condição social de família pobre segundo os indicadores sociais, pretendemos dar visibilidade a processos de escolarização distintos, como apresentaremos a seguir.

5.3.1.1 O papel e a importância da educação em uma sociedade desigual

Nossos professores colaboradores afirmam que a educação é fundamental porque torna as pessoas seres humanos. Ela “*é a base de tudo*” por possibilitar às pessoas tornarem-se cidadãos, buscarem seus direitos. Neste sentido, a educação é significada como redentora (LUCKESI, 1994), como uma forma de salvar a sociedade de suas mazelas políticas e sociais.

No entanto, atrelada à ideia redentora da educação está também a ideia da educação como um investimento. Nesse sentido, a escolarização está fortemente vinculada à ideia de “ganhar a vida” (DEMO, 2007).

Essa ideia da educação como investimento para a vida também perpassa o pensamento dos nossos professores colaboradores. Ambos correlacionam a educação a um investimento em busca de uma vida melhor. Traduzida em expressões como “*é muito importante*”, “*é fundamental*”, para eles a educação é “*um investimento*” a longo prazo por permitir ao indivíduo uma mobilidade social, a ocupação de melhores vagas no mercado de trabalho, podendo prosperar financeiramente, como expresso em alguns trechos das conversações reproduzidos a seguir.

— *Olha, se eu não tivesse estudado, se não tivesse ido além ... Poderia ser qualquer coisa, tipo, entregador de gás, caixa de supermercado, faxineiro ... Não que essas coisas são menores. Não são profissões menores.*

— *Mas são profissões que não precisam, não necessitam, não exigem tanto intelecto da pessoa. Não precisa de tanta inteligência. É um trabalho robotizado, é um trabalho físico, é um trabalho difícil. Eu nunca quis um trabalho assim, queria um trabalho intelectualizado, estudar.*

— *Para mim, a educação, ela promove desenvolvimento social, profissional, entre outros aí. Então a educação é muito importante, ela te permite alcançar outros patamares que só pela questão social, você não teria. Você não teria. (Professor José – docente em escolas públicas)*

— *Porque se foi a faculdade que libertou a minha mãe daquela condição da roça, de pobreza, assim, a gente está falando de muita pobreza mesmo, de não ter o que comer.*

— *A gente (filhos) também deveria seguir aquele caminho. (Professor João – docente em escolas de elite)*

Com frequência, tanto o discurso do senso comum como o discurso acadêmico tomam a suposição de que um futuro econômico promissor é proporcional aos investimentos feitos na escolarização. Ou seja, a educação atua como fator de produtividade e é medida por anos de estudo. Encontramos ressonância desse discurso tanto nas falas de José quanto de João. Para ambos, quanto maior o grau de escolaridade maior seriam as capacidades produtivas e, conseqüentemente, um retorno financeiro com melhores rendimentos. Deste modo, a educação possui, para eles, um sentido pessoal de permitir uma mobilidade social - uma possibilidade de poder melhorar de vida, de adquirir um status social mais alto, de ascender socialmente.

— Então, quanto mais formado, quanto mais educado, quanto mais preparado você estiver para esse mundo contemporâneo que a gente vive. Ela te promove ascensão absurdas, ascensão absurdas. (Professor José – docente em escolas públicas)

Pedro Demo (2007) explica que a analogia entre educação e investimento importa para o crescimento econômico porque, tornando-se este cada vez mais centrado na dinâmica do conhecimento intensivo, saber pensar é requisito também de produtividade. A ideia de produtividade ancorada na educação como formadora de mão de obra qualificada para o mercado materializa-se na abstração de uma ideia de mobilidade social, naturalizada tanto nas falas de João quanto de José, que expressam suas vivências na experiência de poder cursar uma universidade pública de excelência, apropriar-se do conhecimento elaborado pelo sistema de ensino dessa universidade e conseguir um trabalho melhor remunerado, possibilitando-os ascender socialmente em comparação a suas famílias de origem.

Deste modo, entendemos que nossos professores colaboradores também foram capturados pela ideologia da meritocracia, da melhoria das condições de vida por meio da educação que exige esforço, dedicação, força de vontade e muito otimismo. Ambos acreditam e afirmam terem cumprido bem essa tarefa. Acreditam que melhoraram de vida e atribuem isso ao esforço que empreenderam, reforçando a ideia da meritocracia.

Neste sentido, ao trabalharem com alunos da classe popular, que frequentam a escola pública, reproduzem o discurso da educação como investimento. São emblemáticas as falas de João, que carrega consigo a contradição da realidade caótica, por ter tido a vivência de atuar em dois pólos: a educação da elite e a educação do pobre. Ao atuar com grupos de alunos da escola pública, tomando como parâmetro sua experiência e de sua família, em que a educação tem o sentido de um investimento certo e garantido, ele reproduz esse discurso na tentativa de

motivar esses alunos para os estudos, e, assim, finalizarem o Ensino Médio e seguirem adiante, melhorando suas condições de vida.

— *Com uma classe social onde todo mundo era fodido, eu falava assim: “Você terminou o Ensino Médio? Você vai ganhar em tese X. Começou a faculdade? Já é x.linha e se você terminou aí já é x.3linhas...E aí vai ...*

— *Pra ver se o cara tem essa motivação.*

— *Porque eu também perdi muito aluno pro crime. Pra essas coisas. Então, essa coisa de você ter uma motivação econômica também é importante.*

— *E também, é o meu caso. É o caso da minha mãe. Minha mãe tem uma casa na periferia e outra casa em Itanhaém agora. Mas foi a educação que trouxe isso para ela. A gente, a nossa geração, minhas irmãs estão bem. Mundo corporativo. Eu também não posso reclamar, porque tô com vida melhor do que a minha mãe teve. Então, a educação traz essa possibilidade. Ela é fundamental nisso. Eu acho que isso é importante. (Professor João - docente em escolas de elite)*

Vale ressaltar que, na percepção de João bem como na percepção de José, há uma escola para os pobres e outra escola para os ricos. Nesse sentido, há uma educação para os favorecidos e outra educação para os desfavorecidos.

Compreendemos que para cada classe social existe um futuro objetivamente inscrito em condições concretas objetivadas em um sistema de oportunidades. A oferta educacional segue essa lógica, ela não é única, pois possui uma significação política de classe. Falar de educação em uma sociedade de classes é considerar que a educação ocorre em sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que concilia as aspirações e necessidades da pessoa no contexto objetivo de sua situação histórico-social (CURY, 2000). Por ser uma atividade humana intrinsecamente ligada à totalidade da organização social, exige que a consideremos como historicamente determinada por um modo de produção dominante, no caso da sociedade brasileira, o capitalista (CURY, 2000).

Considerar a educação em sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la nesse processo das relações de classe. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e dá a direção para o conjunto da sociedade, por meio do consenso. Deste modo, a classe dominante precisa, permanentemente, reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação de uma maneira obscura. A educação seria uma dessas formas.

Arroyo (2010) explica que a relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser realocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, a exemplo dos sujeitos participantes desta pesquisa - sujeitos históricos, seres sociais integrantes de um determinado segmento social, com pais com pouca escolaridade, baixos rendimentos econômico, vida familiar marcada por privações e necessidade material permanente, estudantes de escolas

públicas, moradores de áreas periféricas, filhos da camada pobre, que ocuparam um espaço delimitado na sociedade, que, a despeito de todas essas condições, graduaram-se em uma universidade de excelência e chegaram ao mais alto nível de escolaridade em nosso sistema educacional, o Doutorado. Na dinâmica da vida, nossos professores colaboradores foram reagindo às desigualdades e se apresentando como sujeitos, não sem sofrimento, mas buscando respostas rápidas e proativas frente aos desafios diários. Na luta pela sobrevivência, buscaram apresentar-se como sujeitos esforçados, dispostos, afirmando-se como pessoas dignas e plenas de condições.

Essas condições vividas por nossos professores colaboradores são traduzidas em suas falas como uma crença em que a educação reduz a desigualdade, como nos conta o professor José, que exerce a docência em escolas públicas:

— *Sim, ela [a educação] reduz [a desigualdade]. Muito.*

— *O racismo vai existir, o preconceito vai existir, mas quanto mais você estuda, mais barreiras vão ficando para trás. Mais barreiras vão ficando para trás.*

— *O José não é só um professor, ele é um pesquisador ... Se ele sair hoje da escola, ele pode trabalhar com pesquisa., dar aula em uma universidade, trabalhar numa revista. Você aumenta seus leques. Seus leques de oportunidade. Sem educação você não faria isso. Não faria de modo algum. Isso é certo. (Professor José da escola pública)*

Importante ressaltar que a experiência vivida na divisão social do trabalho como atividade remunerada é naturalizada. É notório o reconhecimento de que se “somos assalariados, agradecemos por ter emprego e registro na carteira”. No entanto, entendemos que nas relações sociais de classe, em uma sociedade desigual, o pobre pode frequentar a escola pública, pode frequentar uma universidade e, assim, consequentemente, conseguir um trabalho melhor remunerado. Como relatado na fala do professor José, a ideia de a educação para a classe pobre favorecer os sujeitos e propiciar um futuro promissor, como garantia de emprego e renda, é algo vivido e visto como natural, no entanto, na realidade, de um modo geral, fixa-o na margem do sistema, onde “é o seu lugar”.

Deste modo, a contradição aparece em suas falas quando estes apontam a educação como um caminho para a mobilidade social em uma sociedade desigual, o que, na vida concreta da maioria dos sujeitos pobres esse projeto não se concretiza. No Brasil, qual a probabilidade de filhos e filhas da classe trabalhadora ingressarem e se manterem em cursos concluídos em uma universidade de prestígio, considerando sua trajetória de escolarização no ensino público?

Que políticas públicas educacionais têm sido adotadas para permitir que esses filhos e filhas da classe trabalhadora possam acessar cursos universitário de grande destaque social?

Na concepção dos nossos professores colaboradores, a educação “*é a base de tudo*”. Contudo, é necessário viabilizar as condições a todas as crianças e jovens, independente da sua classe social, para que tenham, igualmente, acesso a uma educação de qualidade. Isso é possível? É possível que em uma sociedade de classes exista uma educação igual para todos ou que seja um instrumento de mobilidade social?

Para Vigotski (2004, p.318), os problemas da educação em uma sociedade desigual só serão resolvidos quando forem resolvidas as questões do sistema social. Para o autor, toda tentativa de construir ideias de educação numa sociedade desigual é uma utopia, porque o único fator educativo que estabelece novas reações na criança é o meio social. Deste modo, enquanto este esconder as contradições, estas irão provocar brechas na educação. Isto posto, é de se pensar como os professores, como profissionais da educação, trabalham atendendo crianças e jovens em uma sociedade desigual.

Finalizando este item, gostaríamos de retomar a questão de que há uma escola para os pobres e outra escola para os ricos, uma educação para os favorecidos e outra educação para os desfavorecidos, pontuando dois aspectos vivenciados pelo professor João em sua experiência de docência em escolas que atendem às elites.

O primeiro aspecto, o impacto que o professor João teve ao se deparar com um ambiente em que pôde confrontar, “de perto”, um dos aspectos da desigualdade social: a desigualdade econômica, ao nos relatar que “*nós não temos*” a noção de desigualdade. Ele comenta o quanto é difícil saber o quão ricas são as pessoas, no caso as famílias dos alunos da escola de elite. Em comparação a sua realidade, eram situações absurdas de ostentação, mas vivenciadas de forma natural dada a realidade dos alunos.

— *Não, essa noção da desigualdade a gente não, não sabe. É difícil entender o quão rica algumas pessoas são. É difícil mesmo.*

— *Quando fui trabalhar nessas escolas particulares, comecei a sacar algumas coisas. Sabe, você fala pra você mesmo ... Nossa, não é possível ...isso! (Professor João - docente em escolas de elite)*

O segundo aspecto é abordagem da temática da desigualdade social em suas aulas, dependendo da proposta educativa da instituição e das características do público atendido. Na concepção de João, a sociedade não está muito preocupada em revelar a realidade caótica e contraditória em que vivemos, entender que é uma sociedade desigual. Desta forma, a

abordagem da temática também será pautada neste modelo. Não se comenta nem se discute que há uma luta de classes e mesmo que o professor venha propor essa discussão, talvez não tenha um impacto dependendo da turma com a qual atue. Talvez porque essa discussão esteja distante da realidade sensível desses alunos ou porque quem está no topo da cadeia produtiva não veja os efeitos predadores dessa estrutura social desigual em outras esferas da sociedade. Ou, ainda, porque há um abismo tão grande entre ricos e pobres que seja difícil mensurar. Contudo, mesmo entre as escolas que atendem às elites, ele comenta que há diferenças em relação a essa abordagem:

— *No Colégio H, era assim... Os alunos falavam assim.... “Nossa mais um professor querendo que a gente se sinta culpado porque somos ricos!” (risos)*

— *Era uma coisa meio inócua ... Assim “Foda-se o que você está falando aí ... sobre desigualdade social ... foda-se! Sou rico pra caramba, nem quero saber sobre isso aí”.*

— *“Nem vou me sentir culpado para o que você está falando”. Era bem isso mesmo!*

— *No Colégio H, você tem uma galera muito rica sem capital cultural, muitas vezes. Ou seja, uma galera que são grandes empresários, comerciantes...Então, eles estão preocupados em dar uma educação para os filhos e um inglês que tem que ser bom. Porque para estudar comércio exterior tem que saber inglês, então tem que ser muito bom. O filho vai pro aras...É uma galera com muita grana. Então, não é uma pessoa que está preocupada em entrar numa universidade de excelência e construir e tal.*

— *No Colégio X, não. Você tem os filhos de intelectuais, filhos de professores, tem também o filho do empresário. Mas o perfil é muito diferente, né. A escola tem um perfil um pouco mais humanista, preocupadas com questões sociais, projetos. (Professor João - docente em escolas de elite)*

A desigualdade social aparece como um certo enigma, difícil de ser compreendida apesar de vivida cotidianamente. A vivência da camada pobre que vai à escola e sobrevive a ela, ou a vence, parece ser carregada de aspectos de difícil compreensão ou de resolução de uma equação com termos contraditórios: sociedade desigual, camada pobre desfavorecida, escola desigual, impossibilidade de ascender, dificuldades, esforço, mérito, motivação e interesse, condição melhor de vida. Que papel, afinal, a educação tem nessa equação? As falas dos professores colaboradores de nossa pesquisa balançam entre os termos da equação sem conseguir resolvê-la a contento. Ora são críticos à desigualdade, ora são capturados pela ideologia da meritocracia. “Vencemos”, mas não sabemos exatamente o porquê.

5.3.1.2 A significação de ser professor

Ser professor para João e José tem uma significação positiva e otimista em relação ao trabalho. O sentido pessoal que atribuem à docência é expresso em termos como “*orgulho de*

ser professor”; “*gostar de ensinar*”, “*ser referência*”, “*querer ser professor*”, “*dar boas aulas*”, “*fazer com que os alunos aprendam*”. Essas expressões nos permitem concluir que, para os professores colaboradores, a busca pela docência está atrelada ao desejo de fazer algo pelo outro e possibilitar, em certa medida, a transformação na vida das pessoas envolvidas no processo. Eles se sentem satisfeitos quando são reconhecidos profissionalmente. Ambos estão envolvidos com o estudar e com o saber, creem no saber como um elemento que potencializa os sujeitos e os permitem buscar maiores possibilidades para a vida.

De acordo com Charlot (2003, p. 28), “A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva”. Neste sentido, a escolha pela profissão está relacionada a importância do saber, do ensinar, do aprender, da motivação e, potencialmente, à transformação do sujeito. Ou seja, talvez, de modo inconsciente, João e José, na condição de sujeitos que tiveram contato com a universidade, com um conhecimento sistematicamente elaborado, com a experiência de aulas dinâmicas, com bons professores, entenderam que existem condições para que a aprendizagem de fato aconteça, para que haja apropriação do saber. Esta relação com o saber permitiu que escolhessem entrar na profissão docente.

Para o professor João, essa escolha aconteceu no processo. Um processo conduzido por muitas incertezas, pois formar-se para ser professor não foi a sua primeira opção. Os caminhos entre vida pessoal e trabalho o levaram a repensar sobre as escolhas já feitas e a possibilidade de atuação na área de educação.

__Me questionei algumas vezes, porque não é uma profissão fácil. É bem complicada, pesada, difícil.

__Eu sou muito encrenqueiro, sabe. Já arrumei muita confusão na escola. Fui demitido várias vezes. No meu currículo tem muita demissão (risos)

__Se você olhar assim vão pensar: ou ele é muito ruim, ou ele é muito encrenqueiro. Eu acho que não sou tão ruim assim. Acho que eu sou mais encrenqueiro. (risos)

__Então, já me questionei várias vezes, né. Não é muito simples. (Professor João - docente em escolas de elite)

João, ao longo do tempo, em seu percurso atuando na área da educação, estabeleceu um sentimento de pertença a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, foi lhe trazendo benefícios ao atender suas necessidades humanas básicas, a de pertencimento, como comenta, ao relatar sobre a experiência vivida no curso de formação com os professores da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, na região de Perus.

— *Foi bem legal. Foi uma experiência incrível, com 15 professores excelentes, preparando aula juntos, discutindo conteúdo das aulas. Foi uma experiência formativa que não esqueço. Foi maravilhoso. (Professor João - docente em escolas de elite)*

Este trecho destaca da fala de João apresenta a relação com o saber construída com outros e sobre si mesmo. João chama a atenção para a experiência formativa com outros professores: “*Foi maravilhoso*”. A dinâmica da *práxis* vivenciada por ele foi uma situação que, em sua concepção, foi prazerosa, pois a mobilização intelectual precisa induzir a uma atividade intelectual eficaz e isto trouxe sentido para sua vida, coincidindo com o desejo de atuar como profissional da área de educação.

Charlot (2003) explica que, para que haja atividade intelectual, é condição *sine qua non* que o sujeito esteja mobilizado às experiências que a aprendizagem o traz. Assim, considera a mobilização como o termo mais adequado para se referir à dinâmica interna do sujeito.

Em outro episódio, João comenta que:

— *Acho que essa coisa do ego do professor, me chamou a atenção. Acho que eu gostei de trabalhar com isso e de ser o centro das atenções.*

— *Então, foi uma experiência legal no EJA, fiz um trabalho bacana. Foi legal trabalhar lá, foi uma experiência bacana. Gostava dos meus alunos, eles gostavam de mim. Foi uma experiência boa. Fiz muitas amizades com os professores, uma escola bacana de trabalhar. (Professor João - docente em escolas de elite)*

Para Penin (1985) a vivência cotidiana em uma profissão e em uma instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”⁵⁴. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. Segundo Penin (1985), o termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito em uma profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Para a autora, é impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito que, por sua vez, dialoga com a transformação da realidade. Portanto, as formações inicial e continuada são parte de um mesmo processo de formação profissional (BARROS, 2004).

⁵⁴ Em relação à identidade é importante lembrar a diferença entre identidade do eu, identidade social e identidade pessoal. Segundo Goffman, identidade do eu ou experienciada refere-se aos sentimentos subjetivos da identidade; identidade social refere-se às categorias e aos atributos destas categorias pelas quais identificamos um indivíduo; identidade pessoal refere-se às marcas positivas da identificação de um indivíduo mais os itens de sua história de vida. Conferir GOFFMAN, E. Estigma, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 2ª edição, passim

Neste contexto, identificando sua origem, suas condições socioeconômicas e histórico profissional nesta etapa da pesquisa, vale ressaltar uma infância longínqua da vida dos professores, deste modo, destacar que o professor João, da escola de elite, afirmava que na educação básica “*não gostava de estudar*” e “*não era um bom aluno*”, mesmo sendo a mãe professora da rede estadual de ensino por muitos anos. Já o professor José, da escola pública, relata que “*era um bom aluno*”, mesmo tendo a mãe ausente, por estar trabalhando como diarista período integral. José, quando aluno, passava a maior parte do tempo sozinho ou na escola. Diante de tal realidade, a escola era o único espaço social e cultural o qual José, na condição de aluno, frequentava e que “*participava de tudo e se envolvia com tudo na escola [...] Desde a festa junina aos campeonatos de handebol.*”

Assim, na fala dos professores, estes caracterizaram suas infância e juventudes numa condição de vida como “pobre” e “muito pobre” pelas diferenças econômicas observadas em seu cotidiano, pois viviam em um contexto determinado entre dificuldades econômicas e trabalho, como explicitado pelo professor José, docente da escola pública.

[...] A desigualdade social sempre estará presente para os mais pobres. Mas quando criança, negra, sem pai na periferia Sul de São Paulo, digo que eu não tinha consciência dessa desigualdade, mas aí a gente vai crescendo e vendo a sua mãe desdobrar manhã, tarde e noite para trazer o pão e o dinheiro para comprar as coisas mínimas. Daí, você percebe que não pode viajar, não pode ter uma enciclopédia (eu sou velhinho mesmo) para ajudar nos estudos, não pode comprar o livro que os professores pediam na escola. Enfim, ela nos afeta em muitas áreas, nos limitam a aquisição das propriedades construídas por homens e mulheres ao longo da história humana. (Texto escrito por José sobre sua realidade).

Diante de tais circunstâncias, são sujeitos que foram constituídos e marcados pelos modelos culturais e sociais em uma sociedade desigual - filhos de trabalhadores oriundos dos meios populares que acreditam em um futuro promissor a partir da educação como possibilidade de uma vida melhor, e a vislumbram como um investimento garantido. Deste modo, ambos se tornaram professores e expressam o orgulho de ser professor

A desigualdade social é um dos aspectos que enfrentam como professores.

Ser professor, no entanto, carrega contradições e a escola, enquanto instituição, é um espaço contraditório, porque reflete a luta de classes que se dá na sociedade e que desencadeia uma complexidade de situações no contexto escolar. Mesmo defendendo uma escola pública que priorize o processo de ensino-aprendizado dos alunos, há um paradoxo, uma situação difícil presente na realidade e no contexto escolar que são os problemas sociais que explodem no

interior da escola como fenômeno da cultura do fracasso e para os quais se espera a atuação competente dos professores. E, é nesse campo, onde a desigualdade se (re)apresenta que o professor se sente impotente, com dificuldade de trazer os alunos para a aula, de motivá-los, de convencê-los de que a experiência escolar pode e é importante para seu desenvolvimento e seu futuro. Mas ele mesmo tem dúvidas sobre a real possibilidade de um futuro melhor. Mas se pensa importante neste processo e não desiste, insiste. Busca promover uma relação sadia e prazerosa com o saber.

Para Charlot (2000), para ensinar é preciso saber, o que implica em uma relação com o saber a qual não se basta no domínio de conteúdo, mas que requer uma relação do sujeito com o saber permeada pela relação que tem com o mundo, com o outro e com ele mesmo.

Do sentido pessoal à significação há uma linha tênue sobre a *práxis* docente, pois é preciso compreender a situação de trabalho do professor, conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado e, ainda, considerar as relações sociais e as condições históricas a que os sujeitos estão expostos. De acordo com Penin (1985), as condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e as condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo os afetos, as angústias e alegrias nas relações professores e alunos.

Desse modo, Penin (1985) caracteriza as condições objetivas como determinantes, pois são aspectos extrínsecos da ocupação do trabalho docente (objetivação) e as condições subjetivas como aspectos intrínsecos⁵⁵. Neste sentido, indentificamos, empiricamente, fatores que são considerados relevantes na perspectiva utilizada por Penin (1985), que implicam em caracterizar fatores de satisfação e insatisfação no trabalho docente. Assim, o Professor João - docente em escolas de elite, relata que, para ele, “*ser professor era de extremo orgulho*”. O professor João, em sua fala, apresenta satisfação em ser professor e reitera o reconhecimento por parte dos alunos. Na concepção dos alunos, segundo o professor João, ele era “*um professor*

⁵⁵ Essa categorização é interessante de ser apreciada porque é recorrente nas afirmações de diferentes profissionais quando se manifestam a respeito do seu trabalho, especialmente quando se referem aos sentimentos, atitudes ou motivações que mantêm em relação a ele.

muito apaixonado pelo que fazia”. Contudo, o Professor João - docente em escolas de elite esclarece que:

— *Eu gosto muito de conversar, de discutir, de expor ideias, de argumentar.*

— *Acho que tem algum de mim assim. Mas quando você lança um livro didático, seus pais estão lá presentes...Isso tem um impacto ...Os alunos estudando com o material, as ideias que você concebeu isso é muito legal.*

— *Mas eu sempre tive dúvidas.” (Professor João - docente em escolas de elite)*

A dúvida aparece como um mediador entre a satisfação em ser professor e a insatisfação do ofício, pois quanto mais difíceis as condições de trabalho, maior é a insegurança na profissão. Assim, o fator de satisfação e insatisfação do trabalho está diretamente ligada às condições objetivas do trabalho (PENIN, 1985).

Como explica Charlot (2008), o professor na sociedade contemporânea é o profissional da contradição, pois está diante do desafio de enfrentar a encruzilhada das contradições econômicas, culturais e sociais, seja na escola privada ou na escola pública, pois as contradições emergem em novas formas diferenciadas. O próprio ato de instruir, educar ou ensinar é um campo de tensões, de desafios, de acordos e expectativas. Assim, a contradição parece ser uma das características predominante do trabalho docente.

João considera o trabalho do professor na sua totalidade como difícil porque, em sua concepção, muitos professores são mal remunerados e o professor não é tratado com o devido respeito pela sociedade, relacionando esses fatos às dificuldades que passou em algumas escolas e outras situações lhe causaram muito sofrimento.

— *Professor tem que ser empoderado em alguma medida e melhor formado, também!*

(Relato do Prof. João da escola de elite)

A busca da melhoria das condições de trabalho dos membros de uma profissão é um bem e um fim em si mesma. Supõe-se, também, que a melhoria da imagem e das condições objetivas da profissionalidade reflete de forma positiva sobre a profissão e seu papel social (PENIN, 1985). Por esses motivos, o professor comenta sobre propostas de melhorias atribuindo uma valoração maior para a profissão docente diante do serviço prestado à sociedade. O professor João acredita que isso possa ocorrer como possibilidade de empoderar o profissional da área de educação. João nos diz que “[...] *a escola no geral, é um lugar muito complexo e difícil de lidar, muitas questões do ponto de vista humano que não são fáceis de lidar*” porque, na escola de elite, alguns pais ficam na postura de cliente e o professor torna-se

um funcionário da escola que deve servi-los. O mesmo acontece, como nos relata, com a forma hierárquica que se desenvolve no interior da instituição escolar. Indica que alguns professores perdem a característica crítica de sua profissão, assumindo uma posição de submissão com medo de perder seu emprego. No entanto, João reforça a ideia do poder que o professor tem para a transformação, mas isso, em sua visão, depende de sua motivação e vontade, retomando as soluções individualizadas para as questões enfrentadas na escola.

As escolas de elite têm um corpo docente e funcionários com formação em universidades públicas de excelência e isso se torna um diferencial “mercadológico” entre as escolas que visam esse público. No sentido contrário, na escola pública, o professor José comenta que a formação deficiente marca o corpo docente, além da carreira precarizada, da falta de tempo de estudo e da baixa remuneração que dificultam a formação. São marcas da sociedade desigual se reapresentando no âmbito das escolas, sendo a submissão à hierarquia e/ou a baixa qualidade do corpo docente fatores que interferem na qualidade geral da escola como instituição social. No entanto, apesar deste cenário, se evidencia a significação de que o professor é referência importante para os alunos e é esse vínculo que permite o interesse, a motivação e, em última instância, o aprendizado. “... ***gostar de ensinar e queria que as crianças aprendessem cada vez mais. Era isso que me definia***” (Professor José – docente da rede pública).

Há uma satisfação nesta fala que expressa um sentimento de que se está contribuindo para o desenvolvimento social e cultural de outras pessoas e este é um aspecto que compõe as significações constituídas sobre o “ser professor” que nossos professores colaboradores expressaram. No entanto, entre a expectativa em ser um bom professor que gosta de ensinar e garantir que os alunos aprendam há uma distância. Os professores sabem que não atingem a todos os alunos com seu trabalho, “[...] ***seria uma ilusão. Seria mentiroso dizer que alcanço todos***” (Professor José – docente na escola pública).

O caminho almejado por todos os professores é que os alunos estudem e aprendam. Esta percepção dos professores sobre o rendimento do aluno lhes dá satisfação, mas nem todos conseguem alcançar a realização deste sonho almejado. Entre contradições e desafios, mesmo sendo um bom professor, o outro-aluno só pode aprender caso venha a desenvolver uma atividade intelectual para isso (CHARLOT, 2008).

Assim, a profissão docente na sociedade contemporânea é a profissão da contradição: os professores sabem que trabalham nestas condições reais e objetivas entre satisfação e insatisfação, em uma sociedade desigual.

As características do ser professor estão intrinsecamente ligadas aos fatores de satisfação e insatisfação no trabalho docente. As condições objetivas do trabalho sinalizam as dificuldades e as necessidades impostas pelo cotidiano que, na percepção e concepção dos professores, apresentam-se como fatores que limitam seu trabalho. Assim, o sentido pessoal de ser professor pode sofrer uma ruptura com o significado do seu trabalho, pois quanto mais difíceis as condições objetivas de trabalho mais predominam estratégias de sobrevivência. A ruptura entre sentido e significado vai tornando alienado o trabalho do professor, diante das dificuldades impostas pelas circunstâncias vividas.

5.3.1.3 Cotidiano de ser professor e o Cotidiano na escola

Neste item, o objetivo do estudo é o de compreender algumas dinâmicas da vida cotidiana escolar na escola de elite e na escola pública, a relação dos sujeitos-professores, alunos e sociedade e, especificamente o professor como (indivíduo) trabalhador na sociedade contemporânea. Nesse sentido, busca-se ir além das aparências do cotidiano na busca de superar os simples registros do dia-a-dia como “*algo dado ou natural*” e dar visibilidade a modelos culturais e ideias da ideologia dominante que impregnam o cotidiano das escolas. O discurso educacional, marcado pelas regras de competência e a meritocracia encobrem, em certa medida, a ideologia dominante veiculada pela educação e que se manifesta no cotidiano de crianças e jovens. Desta forma, é indispensável conhecer as condições e o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Entendemos que há um conhecimento produzido no cotidiano e ele se constitui como uma forma de pensamento prático, utilitário e espontâneo, sendo assim abstrato, sem reflexão consciente, ainda não problematizado teoricamente, mas que está presente no dia-a-dia condicionando formas de pensar e de agir. Essas mensagens mediadas pela linguagem são construídas socialmente e estão ancoradas na situação real e concreta dos sujeitos que as reproduzem. Estar em um cenário perpassado pela ideologia dominante, vivendo essa ideologia, torna difícil a crítica a essa ideologia. As ideias veiculadas pela mídia e os meios de comunicação são, predominantemente, uma produção ideológica da classe dominante, que

busca a produção de um consenso social, fazendo com que todas as classes aceitem condições, valores, opiniões e um pensamento generalista julgando-o natural (CHAUI, 2013, p. 217).

Esta condição tornou necessário buscar um ajuste mais fino na pesquisa e buscar superar aquilo que se constitui como cotidiano, ressaltando a importância do estudo da vida cotidiana. Deste modo, buscamos uma perspectiva teórica que implicasse em buscar a essência do cotidiano no não cotidiano ou na cotidianidade. Encontramos nos estudos de Heller (2008), Lefebvre (1968), Netto e Carvalho (1996) e Kosik (2002) um referencial teórico promissor e capaz de definir, exemplarmente, o que observamos na imediatividade do mundo real e analisar, decodificar todo o conhecimento emaranhado no cotidiano. Assim, entendemos que a experiência cotidiana é um espaço de apreensão da realidade e tem como fundamento a configuração do universo mítico e estereotipado do indivíduo, elementos com os quais são construídas suas percepções do mundo.

Para Heller (2008, p.18), “[...] o homem nasce já inserido em sua cotidianidade”. Neste sentido, essas questões estão no centro dos acontecimentos no decorrer da vida. Dessa forma, Heller coloca que a vida cotidiana “[...] não está fora da história, mas no centro do acontecimento histórico: é a verdadeira essência da substância social” (2008, p.20). Considerando a problemática da pesquisa, qual seria a forma típica do pensar, sentir e agir no cotidiano? Quais são as características dos pensamentos, dos sentimentos e ações dos professores no cotidiano escolar e quais suas implicações para a vida desses sujeitos?

De acordo com Charlot (2005), é necessário considerarmos que cada sujeito possui uma história e interpreta as experiências dando um sentido singular a elas, consciente e inconscientemente. Portanto, é justamente isso que confere aos sujeitos o caráter de ser social e singular ao mesmo tempo. Assim, é importante considerar que a construção das relações sociais acontece no cotidiano. O sucesso e o fracasso de um aluno se revelam no dia a dia do cotidiano. É importante constatar, também, que a posição social que cada pessoa ocupa na sociedade não é fator que determina diretamente o seu sucesso ou fracasso escolar, porém, não se nega que haja uma correlação entre a origem social do aluno e a sua carreira escolar na sociedade desigual. Portanto, voltar ao cotidiano para compreendê-lo, dando visibilidade às suas determinações, é tarefa necessária para superarmos suas aparências. Para esta tarefa, voltaremos ao cotidiano de nossos professores.

5.3.1.3.1 O que nos ensina o cotidiano do professor José na escola pública.

A relação com o saber do professor José é constituída desde tempos remotos, lá na memória de quando era aluno, como ele mesmo se define como esforçado, dedicado, empenhado e motivado. Para ele, todo o esforço do sujeito para a atividade intelectual, ou de estudo, vem das capacidades que o sujeito atribui àquilo que ele almeja. Assim, na condição de professor, José é exigente com o conteúdo das disciplinas que leciona e, ao mesmo tempo, sente que é sua obrigação, como professor, produzir o interesse nos alunos e a devida compreensão sobre o ensino de Física, de matemática e ciências e isto exige que sua relação com a disciplina que ensina seja boa, prazerosa, interessada. Exigem de si mesmos este vínculo com o conteúdo que ensinam. Querem dar boas aulas para que os alunos aprendam.

Deste modo, entendemos que a preocupação do professor tem a ver com a relação com o saber, a relação de um sujeito consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

De acordo com Heller (2008, p.31):

[...] A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade.

O professor se coloca inteiro no trabalho docente e essa atividade ocupa seu cotidiano de vida. O outro, aluno, se torna parte importante desse trabalho e desse cotidiano. Sabe histórias de alunos e suas famílias, conhece percursos escolares, se emociona com as histórias que relembra. Apresenta-se como docente em um conjunto que inclui suas relações com muitos outros, seus alunos.

Charlot (2000) concebe o homem como ser social que precisa do outro para aprender, é nas interações sociais que se constrói o saber e por meio do outro que o saber também se sustenta. Entendemos que a preocupação do professor com o conhecimento dos alunos seja uma aflição constante, pois ele investe afetivamente em seus alunos, e, em troca, espera também um retorno. No entanto, nem sempre esse investimento tem um retorno positivo, o que gera, frequentemente, frustração. O professor se queixa, então, dos alunos por serem passivos, por não participarem da aula, por não questionarem, ou por ficarem na sala de aula com seus celulares. O professor se desgasta chamando a atenção, circulando pela sala, olhando os cadernos e, nesta dinâmica, sente-se muito cansado. Recebe críticas e passa a ter dificuldades

de compreendê-las e de lidar com elas. Acredita que não se tenha, como coletivo social, clareza do que seja a atividade docente; do empenho, do esforço e da dedicação cotidiana despendida pelo professor. Queixa-se de falta de reconhecimento.

No movimento de defesa desse esforço, o professor chega a atribuir aos alunos responsabilidade: não se interessam, não estudam, não vêm a aula, são bagunceiros. Confessa, então, o esforço que empreendeu para salvar alguns alunos e reaparece o professor dedicado que, no cotidiano, tem limitações que impedem, muitas vezes, o sucesso de sua empreitada. *“Você dialoga com o aluno, você propõe projetos muitas vezes para o aluno, você conversa com os pais. Chega uma hora que todos os recursos se esgotam e que você vê que não tem mais o que fazer”* (Relato do professor José da escola pública)

A vida da pobreza e a sociedade desigual surgem como possibilidades de compreensão deste insucesso. A escola aparece, também, nessas construções de explicações. A escola pública, com suas limitações, impede projetos coletivos que poderiam ser soluções. Na concepção do professor José, os professores não são motivados a desenvolver projetos com os alunos, projetos coletivos elaborados pelos mesmos, com uma equipe capaz de dialogar com os jovens, de propor um trabalho diferenciado na tentativa de buscar alternativas para enfrentar os problemas vividos no cotidiano. E, por vezes, o aluno não tem em casa o incentivo aos estudos e a escola também não tem um atrativo maior. É o professor, a lousa, o giz e o discurso do professor que restam como possibilidades. Sente-se responsável pela “salvação”, porém, sente que está sozinho, que seu trabalho é isolado e que seus pares não colaboram quando sugere ou propõe projetos coletivos.

O professor não sente seu trabalho valorizado pelos seus pares na escola e tem o sentimento de que está fazendo tudo sozinho: *“a escola não acolhe, quem acolhe é o professor”*. O professor é o sujeito que está cotidianamente com os alunos, entre dilemas e atividades escolares, ele é o adulto mais próximo dos alunos, quase como uma referência.

As escolas *“não são ensinantes”* e também *“não são acolhedoras”*. Como instituição, poderiam auxiliar a população, como classe explorada, a poder contar com o ensino que pudesse ultrapassar os limites impostos pela sociedade desigual dividida em classes.

A cultura escolar precisa funcionar como contraponto da sociedade, ou melhor, como contraponto das teorias que pensam a sociedade e o capitalismo como realidades absolutas e estáticas. E isso, não porque a educação deva incitar a revolta indiscriminada contra os valores estabelecidos, mas por ser capaz de afirmar a legitimidade de projetos democráticos, a

possibilidade de compreender e de transformar a realidade histórica. Portanto, há um discurso de poder que se pronuncia sobre a educação voltada para a população definindo sentido, finalidade, forma e conteúdo deste ensino.

5.3.1.3.2 O que nos ensina o cotidiano do professor João na escola da elite.

A relação de João com o saber advém de uma imagem da mãe como professora e de participações em grupos de formação de professores da rede municipal de ensino. No entanto, o professor comenta que, no período escolar, não se considerava “*um bom aluno*” e “*não era muito estudioso*”, mas sempre foi inteligente participando das aulas e dialogando com os professores. Atuou na escola pública por um período, depois, em busca de melhores condições de trabalho, migrou para a escola privada, onde foi trabalhar com escolas que atendiam aos filhos da elite paulistana.

Ele descreve que, no início do seu trabalho na escola da elite, teve dificuldades com o “*linguajar*”, o que se entende como linguagem de uma classe específica. A questão da linguagem nos serve como ponto crucial desta discussão porque marca, de forma particular, as ideologias e as normas linguísticas impostas pela escola que atende um público de determinado segmento social, a elite.

João é oriundo de um determinado segmento social e parte para uma outra realidade, lecionar em uma escola de excelência para os filhos da elite paulista. A contradição aparece quando o professor sente dificuldade na linguagem, em se comunicar e ser compreendido pelos alunos, pois há duas formas de linguagem: a linguagem do pobre e a linguagem do rico.

Na teoria, a linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias e sentimentos (CHAUI, 2013). No entanto, ela também é complexa, pois a linguagem do povo é diferente da linguagem da elite e, neste sentido, é uma barreira social.

Esta realidade de diferenças sociais exige do professor alguns ajustes para se adaptar ao trabalho, se adequar ao exigido pela escola de elite que lhe dá retorno financeiro relevante. O professor comenta que tem uma vida boa, viaja para o exterior, pode adquirir livros, frequenta cinema, teatro, shows, pode continuar estudando (pós-graduação), tem uma vida de classe média intelectual, sem muitos obstáculos financeiros. Porém, essa situação não é vivida com facilidade ou tranquilidade, pois sua condição social e suas experiências exigem que não perca o foco da importância que atribui à discussão de questões sociais em sala de aula, como o tema

da desigualdade no Brasil. Ao ser interpelado sobre essas questões, o professor responde que *“sempre teve essa preocupação social muito grande. Assim, por conta da minha origem de classe, tanta dificuldade e tal.”* Trabalhar com estes temas em sala de aula costumam dar debates entusiasmados, exaltados, tensos, enfim, em um país com muitos problemas sociais e desigualdade, a discussão promete ser sempre tensa.

A escola particular, da elite, no entanto, apresenta uma condição especial: os pais acompanham e interferem no ensino e a presença deste tipo de discussão em sala de aula traz, muitas vezes, incômodo aos pais que não hesitam em interferir e, conseqüentemente, oportunidades de trabalho podem ser perdidas pela presença de um posicionamento político do professor. Paulo Freire (1987), ao cunhar o termo “politicidade”, já revelava o confronto substancialmente político entre incluídos e excluídos que acontece nos espaços escolares.

E a *“galera não quer saber de nada”* é o que os professores encontram, também, na escola de elite. Mas, talvez, necessário distinguir as situações, pois, nessas escolas, os estudantes têm um caminho feito: ou em negócios da família, ou em profissões liberais depois do estudo em boas universidades. Nasce, desta situação, um desinteresse que se torna desafio para o professor.

Na realidade das escolas de elite também acontecem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, há, nelas, um conjunto de profissionais designados a estes cuidados. São psicólogos, pedagogos, psicopedagogos que, em trabalho de orientação educacional, cuidam destas dificuldades. Os estudantes, muitas vezes, têm o diagnóstico que nomeia o seu caso e as suas dificuldades. A escola acolhe com orientações especiais aos professores, com atendimentos ao aluno e à família; o aluno é discutido pelos professores e há um plano para responder às suas dificuldades. A escola acolhe.

Este acolhimento não é o mesmo que se dá na escola pública, onde, nem mesmo o diagnóstico se pode ter. Há uma percepção das dificuldades e uma certa constatação de que aquele aluno não irá muito longe em seu caminho de escolarização. Passa-se a não exigir muito dele e seu destino, como cidadão, fica traçado.

O professor, na escola da elite, não fala muito dos alunos com dificuldade. Há quem cuide deles. Não são percebidos como de responsabilidade do professor. Este aspecto é bastante importante, na relação que estamos fazendo com a realidade cotidiana da escola pública. Ali, dissemos, do quanto o professor se sente responsável pela ajuda ao aluno e culpado quando fracassa. Aqui a escola tem outros profissionais para cuidar destes casos. A função docente não

inclui estes cuidados, podendo incluir as orientações que lhes são dadas pela equipe técnica. Interessar o aluno, motivá-lo, incluí-lo no processo é um desafio que os professores enfrentam na escola de elite. No entanto, nelas eles não estão inseridos em um plano de “salvamento”.

Na estrutura da sociedade de classe, os professores, como trabalhadores, estão empenhados em garantir seus empregos e seus salários, procuram ter uma boa avaliação por parte dos alunos, ter a aceitação dos pais e a aprovação da escola, contribuindo para a valorização da educação como mercadoria. Em uma sociedade de classes, a educação torna-se mercadoria e o seu processo uma mercantilização com vários elementos significativos, desde um corpo docente altamente qualificado, espaços físicos e ambientes de excelência e um público seletivo, como já apresentado e discutido no capítulo V.

Martins e Pina (2020) explicam que a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria, no caso, a educação. O objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderá ser integrado ao circuito de geração de valor. A lógica do capital é a transformação de algo em valor de troca, assim, nada será transformado em mercadoria se não houver o reconhecimento social de sua utilidade (MARX, 1982). É o reconhecimento social sobre algo que, sob certas circunstâncias históricas, cria a possibilidade de produzi-lo como objeto integrado ao circuito de geração de valor, portanto, como valor de troca (MARTINS:PINA, 2020).

Deste modo, na sociedade de classes significa que a mercantilização da educação ocorre da atividade humana consciente e intencional, não devendo ser confundida com uma consequência natural de processos espontâneos do desenvolvimento da sociedade. E como chegamos a esta situação no Brasil? Há tempos, a educação pública entrou em um período de contestação. As instituições são vistas como tendo fracassado totalmente, os professores são culpabilizados, a sociedade não se responsabiliza pela contribuição na situação caótica e o governo tenta implantar modelos de outros países na educação, a exemplo a implementação do sistema de voucher⁵⁶. Importamos esse modelo dos americanos, como afirmam os estudos de

⁵⁶ No qual consiste no subsídio oferecido pelo Estado para o pagamento da escola desejada, pela família, para seus dependentes diretamente através deste vale, suas vantagens, desvantagens e características essenciais para uma boa modelagem. Ver em CUNHA, R.N.D. Aplicação de vouchers para incentivo a educação no Brasil. 2008. Tese de Doutorado, FGV, RJ. 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7906/000406515.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Michel Apfle (2000), que são relevantes nesta discussão pois o autor aprofunda sua análise de modo relacional com as políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do econômico. Portanto, em uma sociedade dividida em classes, a educação torna-se uma mercadoria muito cara e reproduz aspectos da perversidade da desigualdade social que se expressa no campo da educação. O cotidiano, aqui, envolve uma relação com um mundo de mercadorias, guiadas pelo pensamento capitalista e liberal. Como comprova os estudos de Martins e Pina (2000), a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto político-ideológico da classe empresarial, que se destina a reduzir o direito social à educação a um mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital. Segundo os autores, esse projeto redefine o trabalho educativo: de ação intencional que se destina à formação de humanidade por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. Isto posto, há uma urgência em pensarmos em uma “educação para além do capital”, pois a educação não é mercadoria (MEZÁROS, 2008).

CONSIDERAÇÕES

A desigualdade social sempre estará presente para os mais pobres. Mas quando criança, negra, sem pai, na periferia Sul de São Paulo, digo que eu não tinha consciência dessa desigualdade, mas aí, a gente vai crescendo e vendo a sua mãe desdobrar manhã, tarde e noite para trazer o pão e o dinheiro para comprar as coisas mínimas. Daí, você percebe que não pode viajar, não pode ter uma enciclopédia (eu sou velhinho mesmo) para ajudar nos estudos, não pode comprar o livro que os professores pediam na escola. Enfim, ela nos afeta em muitas áreas, nos limitam à aquisição das propriedades construídas por homens e mulheres ao longo da história humana. (Trecho do texto escrito pelo professor José - docente escola pública)

A desigualdade social é um dos maiores problemas da sociedade brasileira e vai para além da distribuição de renda. Quando nos propusemos estudar a dimensão subjetiva da desigualdade social, partimos do pressuposto de que este fenômeno social, “síntese de múltiplas determinações”, além de sua concretude material, possui uma concretude existencial, moral e política, marcada pela presença dos sujeitos, manifestando-se objetiva e subjetivamente na vida dos brasileiros.

Buscamos, por meio das histórias de vida de João e José, dois homens comuns, personagens da História, membros de um segmento social pobre, filhos de trabalhadores em atividades pouco valorizadas e pouco remuneradas na sociedade capitalista brasileira, que, em suas individualidades, vivenciaram e vivenciam os atravessamentos da desigualdade social em várias esferas de suas vidas, mas que, representar, no coletivo, a vida de muitos trabalhadores, homens e mulheres, que seguem o desafio diário de vencer as artimanhas da exclusão impostas pela/na sociedade desigual, buscando melhores condições de vida.

Procuramos dar visibilidade às significações constituídas por esses dois professores, sobre e no processo educacional, enquanto alunos e docentes, vivido nessa sociedade marcada pela desigualdade social. Em outras palavras, buscamos dar visibilidade às significações constituídas não só sobre o percurso de escolarização de cada um, mas também sobre suas experiências profissionais como docentes. Um deles, professor em escolas privadas que atendem à elite e o outro, professor em escolas públicas. Na trajetória de escolarização desses profissionais, da Educação Básica ao Ensino Superior, suas vidas foram marcadas por

atravessamentos da desigualdade social e obstáculos impostos como consequência desse fenômeno.

Retratando a condição de vida desses sujeitos, narrada em episódios, foi possível dar concretude à relação educação e desigualdade social - um termo, que, de início, nos parecia tão abstrato e, ao mesmo tempo, tão genérico que exigiu ser recolocado em sua concretude.

Por meio da análise da fala desses dois professores, evidenciamos experiências marcantes de desigualdade social, seja pela distinção social, pelo racismo, pelo preconceito, pelas privações entre outras. As desigualdades estão para além dos diagnósticos que apresentam diferenças intraescolares, mas formam um contexto de múltiplas formas que expressam as desigualdades (e não somente a econômica) impondo barreiras que dificultam a ascensão, o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida de grande parte da população pobre. Arroyo (2010), nos alerta sobre as políticas educacionais pautadas em valores conservadores de uma sociedade desigual (relações educação-sociedade) que foca os problemas na escola, nos professores e nos alunos, ignorando os determinantes sociais, econômicos e as desigualdades abissais que se constituem nesses campos e se tornam determinantes das desigualdades educacionais. Deste modo, a luta pela sobrevivência, a superação das dificuldades e a ideia de uma vida melhor fez com que estes dois professores, que carregam em suas individualidades a história de muitos outros, idealizassem a educação como um investimento certo que pudesse tirá-los da condição de pobreza. As vivências de superação aparecem como se fossem exclusivamente decorrentes de um esforço individual, uma ação que depende unicamente de suas capacidades, como expressada “*na força de vontade*”. Não conseguem romper com as forças ideológicas impostas a eles, porém, inevitavelmente, expressam contradições que nos permitiram nos aproximarmos da complexidade do fenômeno. Pela análise dos resultados, comparados com pesquisas de abrangência nacional, entendemos que o sistema educacional brasileiro não tem conseguido atender, nem qualitativamente e nem quantitativamente, às necessidades educacionais da sua população. Os aspectos práticos deste dilema resultaram em uma possibilidade, nesta tese, de reafirmarmos que vivemos em uma sociedade desigual e que a educação tem uma significação social e política de classe: uma educação voltada para o pobre e uma educação voltada para as elites. Um projeto de futuro que é pensado para o filho do pobre ou do trabalhador, e um projeto de futuro pensado para a elite.

Nossos sujeitos nos apresentaram estas realidades distintas e o agravamento da dualidade escolar caracterizada como a escola do conhecimento para os ricos e a escola do

acolhimento social para o pobre (LIBÂNEO, 2012). No entanto, localizando-as na escola pública do pobre e na escola particular da elite pudemos, pela análise dos núcleos de significação, fazer emergir um conjunto de aspectos que caracterizam a educação de uma sociedade marcada pela desigualdade social. São práticas, são projetos, são dificuldades e facilidades, são experiências bastante diversas, são alunos e famílias, colegas e gestores muito diferentes, sendo, às vezes, os mesmos. Uma realidade de desigualdades que se expressa na escola, com natureza e linguagem pedagógicas, mas que são aquelas desigualdades vividas no cotidiano da sociedade de classes que, aqui, se travestem de escolarização.

A sociedade desigual não é fruto da desigualdade de escolarização. Ela tem ponto de partida desigual para os sujeitos, o que produz uma desigualdade na escolarização. As escolas tornam-se desiguais, desde o espaço físico aos conteúdos debatidos e às atividades realizadas.

A desigualdade se aprofunda. Os destinos se cumprem.

Nossos sujeitos acreditam ter escapado destes traçados porque estudaram porque chegaram à Universidade porque fizeram pós-graduação em uma universidade de qualidade.

Tornaram-se, talvez, exceções, mas exceções que só reafirmam a regra.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C.T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP**: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/T.48.2017.tde-13092017-152310. Acesso em: 06.09.2021
- AGUIAR, W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O.(orgs). **Psicologia Sócio Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4Ed, São Paulo: Cortez, 2009.p.95-110
- _____. OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, jun.2006, vol.26, n.02, p.222-245. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&Lng=es&nrm=isso. Acesso em: 20/04/2019
- _____.; Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedagog.** Brasília, v.94, n. 236, p. 299-322, Apr.2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02.05.2019
- _____.; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C., Núcleo de significação: uma proposta histórico dialética de apreensão dos significados. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n. 155, p. 56-75, jan/mar.2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em 05.08.2019
- _____.; BOCK, A.M.B. (org) **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio histórica. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALCANTARA, N. **Lukács: Ontologia e Alienação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- ALGEBAILLE, E.B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Rio de Janeiro, Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2009.
- ANTUNES, R. Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- AQUINO, J. R. G. (2007), As transgressões da ordem escolar. **REVISTA EDUCAÇÃO: Especial Grandes Temas**, n. 01, 2010. Pp. 56-67.
- _____. **Indisciplina na escola**. Grupo Editorial Summus, 1996.
- _____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 181-204, 1998.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. Um relato sobre a banalidade do mal. Trad. de Sônia Orieta Heinrich. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.
- ARRETCHE, M. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais”. In Arretche, M. “Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos

últimos cinquenta anos”. Centro de Estudos da Metrópole – CEM. Editora Unesp. São Paulo, 2015.

_____. Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2018, v. 33, n. 96 [Acessado 3 Setembro 2021], e339613. Disponível em: <<https://doi.org/10.17666/339613/2018>>. Epub 08 Jan 2018. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.17666/339613/2018>.

AZANHA, J. M. P. **A estigmatização da escola pública**. Educação: temas polêmicos, 1987. Disponível em:

http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/midiateca_canal.asp?cond=2&id=acervo_jmpa&pass=4308&grupo=3. Acesso em 14.03.2014.

_____. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP* [online], n. 8, 1991. Disponível em:

http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/midiateca_canal.asp?cond=2&id=acervo_jmpa&pass=4308&grupo=3. Acesso em 14.03.2014.

AZEVEDO, M.L.N. Espaço Social, Campo Social, *Habitus* e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**. no.24, Ano III, Maio de 2013. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm>> Acesso em: 21.10.2015.

APPLE, M.W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006

_____. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, fev. 1987. pp. 3-14

ARROYO, M.G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, v. 17, n. 71, 2000.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.

_____. Pobreza, desigualdades e educação. **Curso de Especialização em**, 2015.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

_____.; SARAIVA, A.M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, v. 30, n. 99, 2017.

ASBAHR, F.S.F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico Cultural**, 2005. 199p. Dissertação (mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

_____. A pesquisa sobre atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. nº29, n. maio/jun/jul, p. 108-118, 2005.

BAHIA, N.P. **Enfrentado o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9944>. Acesso em 25.03.2020.

BARROS, R. P. de, HENRIQUES, R., MENDONÇA, R. “Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável”. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 2000, v. 15, n. 42 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 123-142. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000100009>>. Epub 26 Maio 2000. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000100009>.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. Educação & Realidade. 2014, v. 39, n. 2, pp. 511-532. Disponível em: <>. Epub 06 Maio 2014. ISSN 2175-6236. Acesso em 25.06.2019

BARROS, R. P. *et al.* (2001), “Determinantes do desempenho educacional no Brasil”. **Texto para discussão**, n. 834, Ipea. (Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2160> Acesso em 20.06.2019.

_____, Henriques R; Mendonça R. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil, pp. 21-47. In R Henriques (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Ipea, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 15(42):123-142, 2000.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 13.01.2021

BASSO, I.S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. 1994. 180p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. São Paulo, 1994.

BASTOS, R. M. B; ROCHA, A. R. M. A política educacional do Banco Mundial para os países periféricos como expressão da geopolítica do conhecimento. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, n. 27. Janeiro-março. 2015. Disponível em <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/01/geopolitica.html> >. Acesso em: 21 .08. 2019.

BITTAR, M. **Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil**. Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

BOCK, A.M.B. Aventuras do barão de Munchausen na Psicologia. São Paulo: Cortez, 1999. _____. A psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, p. 15-35, 2001.

_____. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.

_____. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, p. 0-0, 2004.

_____. Desigualdade social: um tema necessário na psicologia brasileira. In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO: Diálogos em psicologia social: epistemológicos, metodológicos, éticos, políticos, estéticos, políticas públicas, 14, 2007, Rio de Janeiro, RJ, Anais (on line). Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2007. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/mesa/1324_mesa.resumo.html. Acesso em 14.09.2018.

_____. FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologia**. Saraiva Educação SA, 2019.

BONDUKI, N.; ROLNIK, R. (1982). “Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho”. In: MARICATO, E. (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) do Brasil industrial*. São Paulo, Alfa-Ômega. pp. 117-154.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 1970.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, p. 82-121, 1983.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Contrafogos 1**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 1989.

_____. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: **Revista Educação - Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2)

BUFFA, E; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** Cortez, 2003.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 83, p.509-526, 2002.

_____. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa* [online]. 2010, v. 36, n. 1 [Acessado 6 Setembro 2021], pp. 227-241. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>>. Epub 23 Set 2010. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>.

_____. CARVALHO, C. P. Processos de produção das elites escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 507-522, 2011.

_____. ALTMANN, H. Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, mar. 2005. Seção Mosaico. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.cucurio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis de Trabalho. Brasília, DF. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em 10.02.2019

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10.02.2019

_____. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRUNO, T. I.B.; SORBELLO, M.C.B. Escolha profissional: realidade das escolas públicas e privadas. **Pensamento Plural: Revista Científica do Unifae**, v. 2, n. 2, p. 70-76, 2008.

CARDOSO, A. et al. Classes Médias no Brasil: Do que se Trata? Qual seu Tamanho? Como Vem Mudando? In: **Revista de Ciências Sociais**. Universidade do Rio de Janeiro. Dados [online]. 2017, v. 60, n. 4 [Acessado 6 Setembro 2021] , pp. 977-1023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/001152582017140>>. ISSN 1678-4588.

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, J. A. Política social: alguns aspectos relevantes para discussão. In: CONCEPÇÃO e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, jun. 2009.

_____. Política social e desenvolvimento no Brasil. Economia e Sociedade, Campinas, v. 21, número especial, p. 1011-1042, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182012000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de agosto 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-06182012000400012>. Acesso em 20/08/2020.

CATANI, A.M.et al. Vocabulário Bourdieu. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2017.

_____. KIELING, F. S. A escolarização das classes abastadas. *Sociologias* [online]. 2007, n. 18 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 170-187. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200009>>. Epub 13 Set 2007. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200009>.

CATTANI, A. D. Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa. *Sociologias* [online]. 2007, n. 18 [Acessado 3 Setembro 2021] , pp. 74-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200005>>. Epub., 12, Set, 2007. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200005>

CHARLOT, B. **Mistificação Pedagógica:** Realidades Sociais e processos ideológicos na Teoria da educação. 2º ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* [online]. 2002, n. 8 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 432-443. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>>. Epub 13 Jan 2004. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTEMD, 2005.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006

_____. Educação e Globalização: Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação Universidade de Lisboa, n.04, p.129-136, set./dez.2007

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: Revista da FAEBA–**Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

_____. **A Relação com o Saber nos Meios Populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____. Da Relação com o Saber às Práticas Educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa** [online]. 2010, v. 36, n. spe [Acessado 1 Setembro 2021], pp. 133-143. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>>. Epub 14 Jun. 2010. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>.

_____. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

CHAUÍ, M. (1995) **Espinosa - uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Ed. Moderna. 1995

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2013

_____. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

COSTA RIBEIRO, S. Estrutura Social e Crise Política no Brasil. **Dados** [online]. 2018, v. 61, n. 4 [Acessado 10. 06. 2021] , pp. 499-533. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/001152582018166>>. ISSN 1678-4588.

_____. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**, pp.53-78. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p.53-78. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades_reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DELARI JUNIOR, A. **Consciência e linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 224p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

_____. PASSOS, I. V. B. Alguns sentidos da palavra Perejivanie em LS Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. **Umarama, Brasil/ Ivanovo, Rússia**. Disponível em: < <http://www.vigotski.net/casa.htm>, 2009. Acesso em 10.02.2020

DEMO, P. Política social, educação e cidadania. Papirus Editora, 1994.

- _____. **A nova LDB: ranços e avanços**. Papirus Editora, 1997.
- _____. Educação: coisa pobre para o pobre. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 165-178, 2007.
- _____. Aula não é necessariamente aprendizagem. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 43, p. 669-695, 2015.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12.02.2021

DUARTE, N. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. In: Duarte, N. (org.) – O Professor e o Ensino – Novos Olhares – **Cadernos CEDES** nº 44. Campinas: CEDES, pp. 85 – 106, 1998.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, v. 24, n. 62 [Acessado 6 Setembro 2021] , pp. 44-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>>. Epub 03 Jun 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 71 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 79-115. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>>. Epub., 24 Nov. 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>.

DUARTE, N.S. **Política social**: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10909> Acesso em 07.10.2019.

_____. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 343-363, 2013. Disponível em: <>. Epub 01 Jul 2015. ISSN 2176-6681. Acesso em 20.06.2019

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-18, 2001.

_____. ¿Por qué preferimos la desigualdad?(aunque digamos lo contrario). Siglo Veintiuno Editores, 2015.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. Maio a dezembro de 1997. p. 222 – 231

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61,1991

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função Docente. In :Nóvoa, A (org) – **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, pp.93 – 124, 1991.

FACCI, M.G.D. Vigotski e o processo ensino aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.G.L.; STELA (org). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2006.p.123-148.

_____. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: **Autores Associados**, 2004.

_____. A escola é para poucos?: A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. **Rev. psicol. polít.** [online]. 2010, vol.10, n.20, pp. 315-328. ISSN 1519-549X.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp, 1985.

_____. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luís *et al.* **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 12. ed. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 414-441, 1985. ISBN 850959.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J; MACHADO, et al. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto, 2009

FURLLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Pedagogia do Conflito**. São Paulo, Cortez, 1991.

GARCIA, G.M. A Formação De Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org.) – **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, pp. 51 – 76, 1997.

GANDIN, L. A; O mapeamento da educação crítica. In: **Educação Crítica: análise internacional**, Porto Alegre: Artmed, 2011.p. 14-32.

_____,LIMA, I. G. de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 3 [Acessado 7 Agosto 2021], pp. 651-664. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. R. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 269-287, 2002.

GOMEZ, P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação Do Professor Reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) – **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, p.p. 93 –114, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thompson Learning, 2005

_____. Palestra “Epistemologia, metodologia e subjetividade”. III Ciclo de Conferências: “Um olhar plural – simbolismo no campo dos estudos organizacionais”. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. 24 de agosto de 2007.

_____. A questão técnica e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: BOCK, A.M.B.(org). **Psicologia e compromisso social**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Conferência “O desenvolvimento da subjetividade: desafios atuais”. Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP. Local: Anfiteatro do Instituto de Estudos Avançados de Ribeirão Preto. 22 de setembro de 2016

_____. O embaraço da dicotomia indivíduo-sociedade. 1º Simpósio Nacional Psicologia e Compromisso Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, n. 12, v. 2, pp. 3-20, 2017.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo, Cengage Learning, 2017.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994.

GORZONI, S.P.; DAVIS, C.O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 6 Setembro 2021] , pp. 1396-1413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>

GREEN, D. **Da pobreza ao poder**. São Paulo: Cortez; Oxfam, 2009.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. Subjetividade e história. **Micropolítica: cartografias do desejo**, p. 25-126, 1986.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985- 2002). **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização, 1977.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

JOSSO, C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAMADA, I.A. O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural. Mestrado em Educação – Faculdade de educação Universidade de São Paulo, 2015.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 2004.

_____. **O homem do Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HENRIQUES, R. et al. Desigualdade e pobreza no Brasil. In: **Desigualdade e pobreza no Brasil**. 2000. p. 739-739. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7708> Acesso em 10. 06.2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

IBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudanças e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de educação superior**. Brasília: INEP, 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Fundação João Pinheiro. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. <https://www.ipea.gov.br>

IOSIF, R.M.G. A qualidade da educação pública e o compromisso da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

JACCOUD, L. (2017). Programa Bolsa Família: proteção social e combate à pobreza no Brasil. **Revista Do Serviço Público**, 64(3), p. 291-307. <https://doi.org/10.21874/rsp.v64i3.12> Acesso em 03.04.2021.

JANNUZZI, P.M. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. In: **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 2001. p. 141-141. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-736574?src=similardocs> Acesso em 05.08/2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.p. 17-44.

JOY, L. Individual and societal transformation: the connection. 2002. Disponível em: <Disponível em:<http://www.quakerinstitute.org/wp-content/uploads/2010/04/joytransformation.pdf>>. Acesso em: 02.02.2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP; SBHE, n.1, p.9-44,2001.

KERSTENETZKY, C.L. Por que se importar com a desigualdade. Dados [online]. 2002, v. 45, n. 4 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 649-675. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582002000400004>>. Epub 11 Mar 2003. ISSN 1678-4588. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582002000400004>.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963.

KULNIG, R. C. M. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites**: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LAHIRE, L. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. Editora Ática, 1997.

LANE, S.T. M. *Psicologia social: o homem em movimento*. 8º ed. São Paulo, Brasiliense, 1989

_____. **O que é psicologia social**. Brasiliense, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

_____. Adeus professor, adeus professora? Cortez Editora, 2014

_____. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

MANDELERT, D. Reprovação em escolas de prestígio. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 222-249, 2012.

MARTÍNEZ, A. M.; REY, F.L.G. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017

MARTINS, L. M. (2007). **Análise sócio histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Tese apresentada de Livre-Docência (Psicologia da Educação) Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista- UNESP/Bauru, 2012

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. . Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 8 set. 2021.

MARX, K. O capital. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

_____. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas.)

_____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978a; 1989b

_____. ENGELS, F. A Sagrada Família. São Paulo, Boitempo, 2003.

_____. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007

MEDEIROS, M. **O que faz os ricos, ricos:** um estudo de fatores que determinam a riqueza. Tese (doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília. Brasília: 2004

_____. Uma introdução às representações gráficas da desigualdade de renda. 2006. Texto para discussão. IPEA Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2193>

_____.; SOARES, F.V.; OSÓRIO, R.G. Programas de transferência de renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade. Texto para discussão. IPEA: 2006. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1905>

_____. SOUZA, P. H.G.F.; CASTRO, F. Á. A estabilidade da desigualdade de renda no Brasil, 2006 a 2012: estimativa com dados do imposto de renda e pesquisas domiciliares. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 971-986, 2015.

_____.; CASTRO, F. Á. A composição da renda no topo da distribuição: evolução no Brasil entre 2006 e 2012, a partir de informações do Imposto de Renda. **Economia e Sociedade**, v. 27, p. 577-605, 2018.

_____. Meio século de desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 90, p. 175–177, 2016.

MELLO, A. F. **Mundialização e política em Gramsci**. São Paulo, Cortez, 1996.

MELSERT, A.L.M.; BOCK, A.M.B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 773-789, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, C.W. Educação e classe social. In: In: PEREIRA, Luís *et al.* **Educação e sociedade:** leituras de sociologia da educação. 12. ed. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 268-286, 1985. ISBN 850959.

NASCIMENTO, M. A. V. F. P. do. **A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores**. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de

Formação de Professores). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2002.

NERI, M. “Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e a distribuição de renda?”. **FGV Social**, 2019. Disponível em: [https:// cps.fgv.br/Pobreza_Desigualdade](https://cps.fgv.br/Pobreza_Desigualdade). Acesso em 10.03.2021

_____. **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro, FGV, 2008. Disponível em http://www.cps.fgv.br/ibrecps/M3/M3_TextoFinal.pdf Acesso em 05.05.2019. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/M3/M3_TextoFinal.pdf

_____. **A Nova Classe Média. O Lado Brilhante dos Pobres**. Rio de Janeiro, FGV, 2010. Disponível em http://www.cps.fgv.br/ibrecps/ncm2010/NCM_Pesquisa_FORMATADA.pdf Acesso em 05 .05 2019 Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/ncm2010/NCM_Pesquisa_FORMATADA.pdf

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2018.

NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão, professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te- ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997, p.29-41.

_____. Formação de Professores e a profissão docente. In: **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.01, jan./jun.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 10/03/2019.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra concedida pelo prof. Dr. Antônio Nóvoa em outubro/2006, promovida pelo sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO)– Livreto (on-line) publicado em 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20.11.2019.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social**, p. 25-51, 2005.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Revolucionário inquieto - Lev Vigotski: Biografia intelectual. In: **Revista Educação - Lev Vigotski**. Publicação especial. Editora Segmento, p. 6-19, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2)

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

OXFAM- BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras.**

São Paulo: Brief Comunicações, 2017. Disponível em:

http://www.oxfam.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf.

Acesso em 10.03.2019

_____. País estagnado. Um retrato da desigualdades brasileiras. Brief Comunicações, 2018.

Disponível em:

http://www.oxfam.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em 20.03.2019

_____. Nós e as desigualdades: o que os brasileiros pensam sobre as desigualdades. Brief Comunicações, 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2019>. Acesso em 27.04.2019

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a8o-series>.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. Org. (Edição e Revista Atualizada). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

_____. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. São Paulo. Revista do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v.3, n.1/2, p.107-121, 1992.

_____. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação**.

Perspectiva, 16, p. 119-141. <https://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>.

Acesso em 12/11/2017.

PENIN, S.T.S. A questão pública da satisfação/Insatisfação do professor no trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 11, n. 1-2, p. 149-172, 1985.

_____. Educação básica: a construção do sucesso escolar. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

PEREGRINO, M. **Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola**. Relatório de finalização de pós-doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, L., (2000). **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, 2002.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007
 REGO, T.C. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2002

REIS, R.; DA SILVA, V. A. Entrevista com Bernard Charlot. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 6, 2016.

RIBEIRO, C. A.C. Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil. Bauru: SP; Edusc, 2007. Disponível em : <http://ceres.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/05/Estrutura-de-classe-e-mobilidade-social-no-Brasil-Carlos-Ant%C3%B4nio-Costa-Ribeiro.pdf> Acesso em 05.02.2021.

RICCI, R. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero americana de Educacion**, número 31, abril de 2003, pp 91 a 120.

RICHMOND, M. A. “O devir-lugares das periferias urbanas: transformações socioespaciais no bairro de Fazenda da Juta”. In: Richmond, M. A.; Kopper, M.; Oliveira, V. C. de; Placencia, J. Garza (orgs.). **Espaços periféricos: política, violência e território nas bordas da cidade**. São Carlos: EdUfscar, 2020

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ed. 2012.

ROSSATO, M., MARTÍNEZ, A.M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2013, v. 17, n. 2 [Acessado 8 Setembro 2021], pp. 289-298. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>>. Epub 13 Jan 2014. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>

ROSSLER, J.H. **Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. Tese (Doutorado) – Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

_____. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, 24(62), 2004, p.100-116

SACRISTÁN, G.J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SAFFIOTI, H.I. B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SARTI, C.A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres Ed. Autores Associados, Campinas, 1996.

b

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4ªed.Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS** -“Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica, v. 7, 2012.

_____. Duarte, N.A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, v. 15, n. 45 [Acessado 7 Setembro 2021] , pp. 422-433. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>>. Epub 22 Dez 2010. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>.

_____. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter.**Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, 2017.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise dialética exclusão/inclusão. In: _____ (org) **Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Editora, Vozes, 1999, p. 97-118.

SAWAYA, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. Em M. K. Oliveira, O. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna.

SCALON, Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate.

Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, v. 1, n. 1, p. 49-49, 2011.

_____. In: MEDEIROS, M. **Medidas de desigualdade e pobreza**. Brasília: Ed. UNB, 2012. p. 11-13. Disponível em: https://econpolrg.files.wordpress.com/2013/05/medeiros_2012_medidas_de_desigualdade_e_pobreza.pdf. Acesso em 02.02.2021.

_____. SALATA, A. Uma Nova Classe Média no Brasil da Última Década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 387–407, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5658>. <https://doi.org/10.1590/001152582018166>. Acesso em: 3 set. 2021.

SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

_____. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun.2002, p. 107-116

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 77-105, 2005.

_____. Sociologia da socialização: novos aportes teóricos. São Paulo: FEUSP, 2018. ISBN: 978-85-60944-87-3 (E-book)

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 296-307, 2009.

_____. Indústria cultural: Bourdieu e a teoria clássica. **Comunicação & Educação**, n. 22, p. 26-36, 2001.

SILVA, J.S. **Por que uns e não outros?** Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2003.

SMOLKA, A.L.B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, 20, (50),26-40.

_____. LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. As relações de ensino na escola. In: Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Relações de Ensino**, 2007. (Série Temas em Debate)

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, p. 107-128, 2010.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

SOUZA, P. H.G.F. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22005>

_____. CARVALHAES, F.A.O. Estrutura de classes, educação e queda da desigualdade de renda (2002-2011). **Dados**, v. 57, n. 1, p. 101-128, 2014.

SOUZA, J. A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília, Editora UnB, 2000.

_____. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

_____. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

SOUSA Jr., J. de. Politecnicidade e unilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

SFORNI, M.S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes editora, 1977.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação** [online], 1991, v. 04. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-518-04.pdf>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, A. K.. Ações culturais nas periferias de São Paulo: Identidades e territórios em questão. Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação, v. 1, n. 1, 2012.

TELLES, V..S. Questão Social: afinal do que se trata. **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 85-95, 1996. Disponível em:

_____. Direitos sociais afinal do que se trata? In: **Direitos sociais afinal do que se trata?**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999.

THERRBORN, G. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias* [online]. 2001, n. 6 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 122-169. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>>. Epub., 27, Nov., 2003. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>.

_____. campos de extermínio da desigualdade. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2010, n. 87 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 145-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200009>>. Epub., 04, Out., 2010. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200009>.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, 2006.

TILLY, C.O acesso desigual ao conhecimento científico. *Tempo Social* [online]. 2006, v. 18, n. 2 [Acessado 3 Setembro 2021], pp. 47-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200003>>. Epub., 17, Set., 2008. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200003>.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 06-09-2021.

TORRES, H. et al. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos avançados**, v. 17, p. 97-128, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/p3chLgjdFLFFgSwWVYjndxx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20.04.2019.

_____. “Tamanho populacional das favelas paulistanas. Ou os grandes números e a falência do debate sobre a Metrópole”. Ouro Preto: trabalho apresentado no Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais – Abep, nov. 2002.

_____. (2002). “Reflexões sobre a hiper-periferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano”. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n. 4, pp. 49-70.

TURA, M.L.R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de educação**, n. 38, 2011.

UNICEF –Fundo das Nações Unidas para a infância. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: um estudo sobre o impacto da reprovação escolar, do abandono escolar e da distorção idade—série em meninas e meninos brasileiros. CENPEC: Educação, janeiro 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em 10.02.2021. Di

_____. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. CENPEC: Educação, abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 30.04.2021.

VÁZQUEZ, A.S. A filosofia da práxis. 2º ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, R. de A. A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: introdução, apropriações e refluxo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 285–298, 2015. DOI:10.20396/rho.v14i59.8640363. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640363>. Acesso em: 1 set. 2021.

VASINER, J. VAN der VEER, R. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola e Unimarco, 1996.

VIEGAS, L.S. Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.47.2007.tde-06052008-171129. Acesso em: 2021-09-06.

VIGOTSKI, L.S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Um estudo experimental da formação de conceitos. In: **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas**, tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 71, 45-78. 2000

XYPAS, C. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular (Sociological conditions of the school success of students of popular origin), 2017. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2017. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.214>

YANNOULAS, S. C. et.al. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2012, v. 17, n. 50 [Acessado 6 Setembro 2021] , pp. 329-351. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200005>>. Epub 10 Set 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200005>.

YAZBEK, MC 2003. Classes subalternas e assistência social (4 ed.). Ed. Cortez, São Paulo.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, v. 11, n. 32 [Acessado 6 Setembro 2021] , pp. 226-237. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>>. Epub 04 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>.

ZANELLA, A.V. et al. Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2007, v. 19, n. 2 [Acessado Setembro 2021] , pp. 25-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>>. Epub 17 Out 2007. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista – Professor (a)

I - Perfil

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Há quantos anos leciona:

Qual disciplina:

Em que escola:

Para qual séries:

Quantos alunos por sala:

Quantas horas por semana:

II- História de vida e Formação Profissional

Enquanto aluno (a) como foi sua experiência no Ensino Médio ?

(Conte como era a escola, permanência, lembranças de professores que foram marcantes ou mesmo os que foram maus exemplos, das relações que estabeleceu com a escola, etc.) Comente como você considera o seu processo de escolarização.

Você se considerava um aluno (a) (bom, regular, ruim - rendimento escolar) Comente

Como você considera a escola que estudou? Comente

Como você chegou até à docência, como foi sua formação (magistério, graduação, licenciatura entre outros)

Existem momentos que definem como a gente vai ser como professor, você consegue recuperar alguns desses momentos?

Como você percebe a sua trajetória até o presente momento? (Percepções sobre a carreira antes e depois do ingresso)

III- Práticas e rotinas

O que considera uma escola boa? Descreva

O que considera uma escola ruim/péssima? Descreva

Sobre a escola em que atua. Qual sua percepção sobre a educação? Descrever características positivas e negativas.

O que você mudaria na escola?

Na sua opinião, como você considera a educação diante do contexto social que vivemos?

A escola/ensino atende as diversidades em sala de aula?

Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você?

Como você avalia o percurso de aprendizagem dos seus alunos?

Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?

Caracterizar os problemas.

Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda?

Que outros fatores você considera importante para o “sucesso” da aprendizagem?

Em quais situações você melhor observa uma dificuldade de aprendizagem?

Você consegue ensinar todos os alunos? Comente

O que é dificuldade de aprendizagem?

A que você atribui o aparecimento de uma dificuldade?

Como se comporta um aluno com dificuldade de aprendizagem na execução de atividades em sala de aula?

Qual termo a escola utiliza para designar o aluno que tem dificuldades na escola?

Qual termo que você utiliza?

Você vê alguma relação desta dificuldade com a condição social do aluno? Comente.

Você acha que a escola promove a redução da desigualdade? Comente

Você já encontrou em sua prática alunos com dificuldade de aprendizagem? Se sim, emita um parecer sobre uma criança, seu aluno, que apresentou dificuldade. Se não, explique hipoteticamente.

APÊNDICE B**Termo de Livre Consentimento – Professores****Termo de Livre Consentimento – Professores.**

Eu, _____, entendi que a pesquisa realizada por Adriana Pereira do Nascimento, doutoranda em Psicologia e Educação do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem como temática a dimensão subjetiva da desigualdade social e que estou sendo convidado (a) para participar de um conversa onde exporei meus sentimentos, impressões e opiniões a respeito de minha vivencia escolar e da sociedade brasileira.

Compreendi também, que a entrevista será gravada pelo google meet e autorizo o uso da imagem (caso seja necessário) para fins da pesquisa.

- Minha imagem e identidade serão preservados, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham facilitar minha identificação.
- Declaro que minha participação é voluntária.

Ciente destas condições, concordo em participar.

(Local e data)

Nome e assinatura do Participante