

SEÇÃO: ARTIGOS

Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola¹

Joannes Paulus Silva Forte²
Manoel Moreira de Sousa Neto³
Márcio Kleber Morais Pessoa⁴
Vinicius Limaverde Forte⁵

Resumo

Este trabalho foi realizado em uma escola modelo da rede pública de ensino médio na periferia de Fortaleza (CE) e aborda como as diferenças de classes sociais existentes entre professores e estudantes condicionam as representações sociais dos docentes acerca do seu alunado, contribuindo para tornar a escola um espaço de disputa entre a reprodução e a mobilidade social. Em observações exploratórias realizadas no Conselho de Classe ao final do ano letivo de 2012, os pesquisadores constataram a frequente emissão de juízos desqualificadores por professores, ao defenderem a reprovação de estudantes sem êxito em relação ao domínio de habilidades e competências e/ou aos requisitos disciplinares. Em muitas dessas falas, em vez de critérios pedagógicos, predominaram julgamentos com base em marcadores sociais de classe. Assim, no intuito de investigar a hipótese da existência de uma visão estigmatizadora dos professores em relação aos seus alunos, como parte do processo de construção social da escola como espaço reprodutor de desigualdades, seis professores foram entrevistados, e os investigadores constataram o predomínio de dois estilos de pensamento, tipificados como *cordial* e *humanista*. A construção de representações estigmatizadoras é característica do tipo cordial (no sentido buarquiano), ao contrário do tipo humanista, que adota posturas mais críticas. Nesse sentido, a polarização entre essas perspectivas indica o papel do professor na escola como agente que pode contribuir para a mudança ou a manutenção da ordem.

Palavras-chave

Escola pública – Representação social – Estigmatização – Reprodução social – Transformação social.

1- Este artigo tem uma versão em inglês. A tradução é de responsabilidade de Paola Fonseca Benevides.

2- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil / Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), Sobral, CE, Brasil. Contato: joannespaulus@virtual.ufc.br

3- Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil / Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza, CE, Brasil. Contato: manoelneto81@hotmail.com

4- Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil / Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza, CE, Brasil. Contato: mkpceara@hotmail.com

5- Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), Sobral, CE, Brasil. Contato: viniciusforte@yahoo.com.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173362>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

To reproduce or to transform? Analysis of the teacher's role in maintaining/ deconstructing of stigma at school'

Abstract

This work was carried out in a model school of the public high school in the outlying areas of Fortaleza (CE) and discusses how the existing social classes differences between teachers and students condition the teachers' social representations about their pupil, contributing to make the school a space of dispute between reproduction and social mobility. In exploratory observations held at the Class Council at the end of the 2012 school year, the researchers noted the frequent issuance of disqualifying judgments by teachers in upholding the disapproval of unsuccessful students in relation to mastery of skills and/or disciplinary requirements. In many of these statements, instead of pedagogical criteria, judgments based on social class markers predominated. Thus, in order to investigate the hypothesis that there is a stigmatizing view of teachers in relation to their students, as part of the social construction process of the school as a reproductive space of inequalities, six teachers were interviewed, and the researchers found the predominance of two styles of thought, typified as cordial and humanistic. The construction of stigmatizing representations is characteristic of the cordial type (in the Buarquian sense), unlike the humanistic type, which adopts positions that are more critical. In this way, the polarization between these perspectives indicates the role of the teacher in the school as an agent that can contribute to changing or maintaining order.

Keywords

Public school – Social representation – Stigmatization – Social reproduction – Social transformation.

Introdução

O objetivo deste trabalho é compreender em que medida as representações construídas pelos professores sobre os seus alunos condicionam suas práticas docentes, a fim de entender como elementos pedagógicos e extrapedagógicos articulam-se no processo de ensino e aprendizagem. Durante a realização da pesquisa, percebemos que não havia uma total correspondência entre as informações fornecidas em entrevistas e

as práticas de alguns entrevistados observadas nas reuniões do Conselho de Classe⁶ e nas suas interações cotidianas na sala dos professores. Esse contraste é mais evidente no caso de professores que se utilizaram explicitamente de elementos extrapedagógicos para avaliar os estudantes durante o Conselho de Classe, na medida em que, por um lado, nas entrevistas prevaleceram discursos construídos em bases mais formais e orientados por elementos que se pretendiam supostamente legitimados em bases exclusivamente pedagógicas, e, por outro, no momento da avaliação os professores emitiram, sobre os discentes, juízos revestidos de certa *cordialidade*.

Emprega-se a noção de cordialidade a partir da acepção de Sérgio Buarque de Holanda (1997), cujo conceito remeteria ao sentido exato e estritamente etimológico da palavra, servindo para expressar a estranheza em relação ao formalismo e ao convencionalismo social, tal como a aversão aos rituais e às hierarquias instituídas em bases formais – comportamento que idealmente deve predominar no regime burocrático, fazendo prevalecer, em seu lugar, a esfera do íntimo, do familiar, do privado, ou seja, a sobreposição da esfera privada sobre a esfera pública (HOLANDA, 1997).

Uma característica marcante desse traço cordial apresentado pelos professores expressa-se justamente na supervalorização dos saberes experienciais em detrimento dos demais tipos de saberes docentes, na medida em que os outros saberes possuem uma dimensão mais formal, ao passo que os saberes construídos na experiência seriam mais informais (TARDIF, 2010).

É importante ressaltar que, conforme Tardif (2010, p. 17), “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Nesse sentido, observando as atividades profissionais dos professores sujeitos de nossa pesquisa, confirmamos que o saber docente é composto por diferentes formas de saber que são mobilizadas no exercício da docência. Entre essas formas de saber, encontram-se:

[...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 297).

É em razão dessa complexidade do saber docente que “um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico” (TARDIF, 2010, p. 272). Assim, no exercício da profissão docente, os preconceitos de classe podem ser mobilizados com diversos saberes e não apenas com os da experiência. No entanto, é possível argumentar, com base nos relatos dos sujeitos de nossa pesquisa, que os preconceitos de classe podem se manifestar

6- Instância que reúne, ao final do ano letivo, os professores de cada turma a fim de discutir o caso de cada aluno, considerando desempenho, comportamento, participação e até relações familiares para decidir se o aluno deve ser reprovado ou se receberá uma nova chance para *passar de ano*.

juntamente com todos os saberes docentes, mas especialmente (não exclusivamente) com os saberes culturais e experienciais.

É justamente na mobilização desses saberes culturais e das experiências em espaços de convivência entre os professores – nos intervalos entre as aulas, em suas conversas informais, no compartilhamento de suas experiências pessoais, contando anedotas a respeito do seu cotidiano profissional – que esse traço cordial é corroborado, encontrando nessa partilha o reconhecimento mútuo que possibilita sua reiteração em sala de aula.

É nesse contexto que o elemento da cordialidade possibilita que juízos de valor, preconceitos e visões estigmatizadoras a respeito dos estudantes sejam incorporados de modo tácito e legítimo entre os docentes. Segundo Goffman (2012), o estigma se traduz em relações sociais que *marcam* indivíduos de alguma forma que os torna *inadequados* para se relacionar com os demais sujeitos. Em relação ao preconceito de classe, o estigma surge diretamente ligado às origens e aos padrões culturais das pessoas da classe trabalhadora, isto é, seus comportamentos, formas de vestir, cor da pele, lugar de moradia, profissão, enfim, tudo que possa servir para marcá-las negativamente na relação interpessoal, definindo uma *identidade social* deteriorada. A partir dessa definição, é erguida uma *barreira* que exclui as pessoas estigmatizadas de relações sociais harmoniosas e propícias ao respeito às suas diferenças socioculturais.

A partir das reflexões de Tardif (2010) sobre a produção dos saberes docentes e por meio da pesquisa de campo, percebemos como elementos supostamente estranhos ao corpo de saberes formais relacionados à docência compõem os saberes experienciais desses professores, orientando suas práticas pedagógicas com base em juízos de valor estigmatizadores e opiniões preconceituosas em relação aos discentes. Afirmamos que parte relevante da aquisição dos saberes docentes, em especial os saberes experienciais, é construída na escola, que seria intrinsecamente um espaço de reprodução da estrutura de relações de classes sociais, conforme discutem Bourdieu e Passeron (1975). Dessa maneira, os saberes docentes e o *habitus* docente estariam impregnados do arbitrário cultural correspondente às representações e práticas das classes dominantes. Então, seria a aquisição desse arbitrário cultural convertido em saberes docentes que propiciaria a construção de concepções estigmatizadoras a respeito dos estudantes. Como os professores estão investidos de autoridade pedagógica legítima para o exercício do seu trabalho, essas concepções estigmatizadoras a respeito dos estudantes acabariam sendo aceitas e *naturalizadas* pela comunidade escolar, fundamentando o entendimento do docente a respeito do processo de ensino e aprendizagem, em especial no que se refere à avaliação.

Com base na análise da construção dessas representações estigmatizadoras, identificamos junto à maior parte do corpo docente pesquisado um traço caracteristicamente cordial no seu *modus operandi*, pois suas ações pedagógicas estariam mais claramente permeadas por uma visão de mundo afeita à informalidade e à valorização excessiva dos conhecimentos da prática, em detrimento dos saberes mais formais oriundos da formação acadêmica, por exemplo. Por outro lado, uma parte minoritária dos participantes da pesquisa demonstrou que tenta orientar sua prática docente com base em princípios políticos e pedagógicos vinculados a valores humanistas, apresentando uma fundamentação de suas visões de mundo e de suas atuações profissionais mais vinculada a um conjunto

de doutrinas formal e legalmente sistematizadas, em contraste com a informalidade que fundamenta as ações do grupo majoritário.

Nesse sentido, a polarização entre essas perspectivas indica o papel do professor na escola como agente que pode contribuir para a mudança dentro da ordem ou para a sua estrita manutenção. Como agente de estrita manutenção, destacam-se os casos investigados em que a ampla adesão tácita a critérios extrapedagógicos de avaliação favorece a reprodução de preconceitos que remetem a marcadores sociais de classe, convertendo a construção social de estigmas em critérios de avaliação dissimuladamente aceitos como válidos no âmbito escolar. Considerando os professores como agentes de uma potencial mudança dentro da ordem, destacam-se os casos em que os docentes procuram agir com base em princípios humanistas, primando pela formação crítica do estudante em vista do exercício da cidadania.

A escola estudada possui 60 professores que, em sua maioria, participaram da pesquisa através das observações em campo; contudo, foram realizadas entrevistas com seis. Esses professores pertenciam a três áreas do conhecimento – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, o que proporcionou uma visão ampliada acerca de como os docentes formados em áreas diversificadas compreendem sua atuação no ambiente escolar. Para a construção dos dados que serviram de referência para este artigo, optou-se pela triangulação entre duas estratégias metodológicas: as entrevistas individuais, com o uso de um tópico guia de questões (GASKELL, 2012); e as observações flutuantes.

Conforme Goldman (1995), ao invés da observação participante da etnologia tradicional, caracterizada pela *observação direta e contínua*, nas sociedades complexas predomina a *observação flutuante*, semelhante à escuta flutuante do psicanalista. Para Denzin e Lincoln (2006), a triangulação, compreendida como o uso múltiplo de métodos para uma compreensão aprofundada de um fenômeno, é o meio privilegiado para a exposição simultânea de realidades múltiplas, não constituindo uma estratégia de validação, apesar de ser um meio de garantir a qualidade da pesquisa qualitativa. Na verdade, a triangulação é uma alternativa à noção de validade da pesquisa quantitativa, que proporciona rigor, complexidade e profundidade à investigação. Desse modo, a combinação entre as informações de natureza distinta, obtida por cada uma das estratégias metodológicas utilizadas, propiciou-nos uma compreensão mais acurada da realidade investigada em comparação à utilização de uma única estratégia.

O universo escolar investigado: uma escola pensada para ser modelo e promover mudanças

A instituição investigada é reconhecida pela sua comunidade escolar como diferente em relação às demais escolas que integram a rede pública estadual do Ceará. Durante as entrevistas, foram recorrentes as declarações dos professores sobre o caráter distintivo da escola, principalmente em virtude da sua boa infraestrutura, do seu corpo de profissionais qualificados e de um corpo discente *mais interessado* nos estudos. Essa satisfação expressa pelos professores coincide, em certa medida, com a reprodução das diretrizes que orientaram a criação da escola em questão. A instituição de ensino pesquisada foi criada

em 1998, juntamente com mais 28 escolas no mesmo padrão, durante o terceiro mandato de Tasso Jereissati como governador do estado do Ceará⁷ – caracterizado pela estabilização política do chamado *Governo das Mudanças* –, com o intuito de servir de modelo em todo o estado, pois ela nasce com o ideário do novo e do moderno padrão educacional. A concepção de política educacional que fundamentou o projeto e a implementação da escola também estava alinhada às mudanças que ocorriam com esse segmento social em nível nacional.

A aprovação da LDB⁸ e a criação do FUNDEF⁹, em 1996, provocaram alterações significativas nas políticas educacionais, no que diz respeito às responsabilidades da União, dos estados e dos municípios.¹⁰ Além disso, havia uma conjuntura internacional favorável que elegeu a educação à condição necessária do desenvolvimento das nações, sob o imperativo econômico-social do Projeto Educação para Todos (MOTA, 2005). Com a nova legislação educacional, houve a municipalização do ensino fundamental, viabilizada financeiramente por recursos federais do FUNDEF. Essa medida fez com que a gerência do ensino médio ficasse sob a responsabilidade do estado. Nesse sentido, o governo estadual iniciou uma série de ações que tinham por objetivo qualificar o ensino médio proporcionado pela rede pública. Entre essas iniciativas, constava a criação de novas escolas que atendessem às demandas da nova legislação educacional.

Porém, apenas esse ideário historicamente construído não explica o caráter diferenciado atribuído à escola estudada. Por isso, outro elemento que coloca essa unidade de ensino entre as melhores do estado é a sua posição no *ranking* das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹¹ O índice leva em conta a participação e o desempenho dos estudantes do ensino médio da rede estadual no ENEM¹² entre os anos de 2009 e 2011. No informativo citado, a escola estudada aparece entre as 50 mais bem-sucedidas. Considera-se, ainda, o fato de o estado possuir quase 700 unidades de ensino médio, das quais 5% a 6% entraram na lista das 50 *melhores* no ENEM.

Portanto, trata-se de uma escola concebida em um contexto de transformações nas políticas públicas educacionais no Brasil, que a caracterizou como *modelo* a ser estendido a outras instituições públicas de ensino no Ceará. Contudo, as reformas no campo educacional que impulsionaram a criação do conjunto de 29 escolas modelo não propiciaram a ampliação desse padrão para uma quantidade maior de estabelecimentos escolares, tornando-as uma espécie de *oásis*. Com isso, essa iniciativa governamental acarretou uma disparidade em relação à qualidade de ensino, ao invés de contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educacional como um todo. Dessa forma, a imagem

7- De 1998 a 2002 foram construídas 29 escolas nesse padrão. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolas_2008.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

8- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

9- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

10- Tanto a LDB quanto o FUNDEF são resultantes da Constituição Federal de 1988. A CF/88 manteve a obrigatoriedade do ensino para crianças, assim como a Constituição de 1967, mas com um diferencial: o Estado passou a ser responsável por sua oferta e universalização.

11- Informe do IPECE, nº 54, de fevereiro de 2013. Instituto de Pesquisas Econômicas do Estado do Ceará (IPECE). Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/ipece_Informe_54_26_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013.

12- O Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente. Seus principais objetivos são: servir como parâmetro para selecionar alunos para o ensino superior e estabelecer *ranking* entre as escolas, como forma de prestação de contas.

de excelência da escola pesquisada foi criada em decorrência da reestruturação das políticas educacionais e fortalecida pela posição ocupada no *ranking* de escolas públicas. Assim, o orgulho expresso pelos profissionais entrevistados em trabalhar em uma *escola diferenciada* assenta-se em uma desigualdade fundamental de oportunidades quanto ao acesso à educação de qualidade instaurada pela própria estrutura de funcionamento do sistema educacional no Ceará.¹³

A construção dos saberes e da prática docente na escola modelo

Para pensar sobre a relação entre desigualdade social e preconceito de classe no contexto da estigmatização de alunos das classes populares, oriundos de bairros periféricos de Fortaleza (CE), optamos pela abordagem sobre o modo como os saberes docentes são construídos, a fim de compreender como os professores trabalham junto aos alunos filhos das classes trabalhadoras. Tardif (2010) fez questionamentos interessantes a respeito dos saberes docentes: serão sociais ou individuais? Provêm dos processos sociais e, assim, o indivíduo não participa de sua construção? Ou têm origem no organismo, no indivíduo e, dessa forma, são apartados dos processos sociais? Parecem questões ingênuas, mas não as fazemos a todo instante porque naturalizamos a ideia segundo a qual os saberes do professor são provenientes apenas de uma formação escolarmente desenvolvida, da qual todo conhecimento e todo fazer docente teriam vindo.

Tardif (2010) nos mostra que o saber docente não vem apenas da formação escolar e acadêmica do professor. Esses saberes são fruto de transações entre o que são e o que fazem, considerando sua cultura, sua socialização e sua experiência. Dessa maneira, os saberes docentes seriam provenientes de várias fontes, a saber: disciplinares, curriculares, profissionais, culturais e experienciais. Os três primeiros saberes podem ser considerados formais, pois são provenientes de fontes institucionais, tais como: a universidade, a secretaria de educação, os conselhos de educação etc. Já o penúltimo diz respeito ao conjunto de crenças, valores, normas e práticas no qual se desenvolve o processo de socialização. E o último tem relação com a experiência profissional. Então, devido às suas origens, o saber docente pode ser definido como plural. No caso dos docentes da escola investigada, ficou bastante claro em suas entrevistas que há uma valorização dos saberes experienciais em detrimento das outras formas de saber:

Pra mim, eu costumo dizer, foi a escola que me formou. Certo? A gente estuda Pedagogia, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Didática, mas, na minha humilde opinião, a gente só aprende verdadeiramente [a ensinar] quando a gente entra na sala de aula e começa a vivenciar na prática isso. (Professor Heitor).¹⁴

13- Haguette, Pessoa e Vidal (2016) desvendam esse cenário de desigualdade entre escolas no sistema de ensino público estadual do Ceará.

14- Neste texto, os nomes dos professores entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, com o objetivo de salvaguardar a integridade psíquica e moral dos interlocutores da pesquisa.

Na verdade, está muito distante a formação que está sendo [...] ofertada na universidade da nossa realidade [na escola]. (Professor Vladimir).

Analisando os relatos dos professores, podemos perceber que os saberes profissionais e disciplinares são subvalorizados em detrimento dos experienciais¹⁵. Além disso, constata-se que a prática desses profissionais tem um valor especial para cada um. Talvez essa subvalorização seja fruto do fato de eles não serem os profissionais responsáveis pela construção dos saberes formais, o que é função dos cientistas e pesquisadores. Por outro lado, a valorização dos saberes experienciais pode estar relacionada ao fato de serem criados pelos *professores de profissão* e por eles manipulados. Os saberes experienciais não se encontram sistematizados formalmente em um corpo teórico próprio, pois eles são saberes práticos constituídos cotidianamente pelos próprios professores, servindo-lhes de base para a construção de representações sociais¹⁶ (MOSCOVICI, 2003; LENOIR, 1996) que lhes possibilitam meios para interpretar, compreender e orientar sua prática, sendo a *cultura docente em ação* (TARDIF, 2010).

Nesse sentido, o saber docente agrega tanto conhecimentos formais quanto informais, proporcionando que esses profissionais abram mão de saberes formais, criados e propalados na esfera pública referente à formação docente, ao mesmo tempo em que lançam mão de saberes informais, estes podendo ser desenvolvidos na esfera privada do indivíduo, carregando traços da cordialidade já destacada na discussão com Holanda (1997).

O fato de os saberes experienciais terem relação com a prática docente não significa dizer que são completamente subjetivos e provenientes da esfera privada. Com isso, cada experiência e percepção individual acerca do conhecimento se desenvolve a partir de relações de interdependência entre os estratos de um grupo social, ou seja, “o pensamento humano não é motivado por um impulso contemplativo, uma vez que requer uma corrente subterrânea volitiva e emocional inconsciente que assegure, na vida grupal, uma orientação contínua em direção do conhecimento” (MANNHEIM, 1972, p. 58). Essa concepção acaba por nos mostrar a força do inconsciente coletivo como fundamento irracional do conhecimento racional.

Com base no contexto cultural brasileiro e no contato com outros professores mais experientes¹⁷ em momentos de interação na escola, percebemos que o professor pode inculcar preconceitos e estigmas e reproduzi-los no ambiente escolar. Isso é passível de ocorrer principalmente mediante as trocas de informações a respeito dos estudantes, de dicas de como organizar e disciplinar as turmas na sala de aula, além de dicas e macetes

15- Todos os professores entrevistados relataram a *deficiência* da formação universitária para a profissão docente, exaltando, de alguma forma, a prática docente cotidiana, que lhes faz construir os saberes da experiência.

16- Utilizamos o conceito de representações sociais para enfatizar que os saberes docentes podem ser convencionalizados, localizando-os em uma determinada categoria, colocando-os como um modelo determinado pelo grupo social em questão. Além disso, tais representações são prescritivas, ou seja, são impostas, transmitidas, e são o produto de uma sequência de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo, resultando de sucessivas gerações (MOSCOVICI, 2003). Nesse sentido, as representações dependem de fatores que estão em meio à diversidade existente entre as sociedades humanas. Eis a importância de considerar a memória e a história, pois as *construções sociais* são também históricas e compostas por determinadas especificidades que constituem uma memória coletiva (LENOIR, 1996).

17- Segundo Tardif (2010), os saberes experienciais, no que diz respeito à prática docente, são desenvolvidos principalmente nos primeiros cinco anos de profissão.

sobre o preparo de aulas, avaliação e material didático (TARDIF, 2010). É importante considerar que a chamada *esfera privada* do indivíduo é formada a partir de seu contato com o exterior, internalizando de forma singular a sociedade. É dessa forma que Holanda (1997) concebe o conceito de cordialidade, isto é, a partir do contato do homem com a sociedade que privilegia contatos e saberes cordiais. Dessa forma, o *privado* parece se opor mais à formalidade do que à informalidade, esta resultante de um comportamento socialmente elaborado e pouco afeito a relações sociais orientadas de modo ritual, hierárquico e legal, característico do que é *público*.

No curso da investigação, descobrimos que a sala dos professores constitui um espaço de sociabilidade bastante propício à elaboração de saberes do tipo experiencial, pois é onde docentes e funcionários compartilham alguns acontecimentos relacionados ao seu dia a dia profissional. Desse modo, passamos a realizar observações mais sistemáticas nesse local a fim de obtermos elementos que pudessem subsidiar nossa investigação, possibilitando-nos informações a serem trianguladas com as entrevistas e as observações no Conselho de Classe. Com a pesquisa, foi possível constatar que os professores orientam sua prática docente com base em um sistema de classificação dos estudantes e que seria possível tipificar esses professores conforme a maneira como eles orientam suas ações em função desse sistema de classificação vigente.

Representações sobre o aluno ideal e os tipos de prática docente

O ideal modernizante que serviu de base para a construção de um conjunto de escolas modelo no Ceará durante o final da década de 1990, em vez de promover uma melhoria no sistema educacional como um todo, acabou contribuindo para a criação de alguns *oásis*, como dissemos, em meio a um *deserto* escasso em qualidade. Todavia, além das desigualdades promovidas pelo próprio sistema entre as diferentes escolas da rede pública, há outros mecanismos mais sutis que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais no interior de uma mesma escola, por mais que se propale a existência formal de condições iguais entre os estudantes. A aquisição dos diferentes saberes formais e experienciais por parte dos professores constitui um dos elementos nesse processo, na medida em que essas formas de conhecimento estão imbuídas de determinadas visões de mundo que contribuem para reforçar desigualdades sociais.

Considerando a pesquisa que deu origem a este artigo, identificamos que os professores com os quais interagimos também interiorizaram preconceitos e estigmas que são comuns em nossa sociedade e que são reproduzidos pela socialização diária que nos educa além da escola. É dessa forma que podemos perceber nas entrevistas e observações em campo que alguns professores criam um modelo de aluno ideal, senão vejamos:

Nós temos o aluno ideal, aquele aluno que realmente tem uma formação muito boa, estruturada, com valores e princípios, e que vem mesmo para a escola aberto a... Com o objetivo mesmo de aprender e participar do processo de aprendizagem. Esse é o aluno ideal, perfeito, se todos fossem assim, todo professor ficaria satisfeito. (Professor Vladimir).

Pode-se perceber que o professor concebe o perfil do *aluno ideal*, pautando sua prática nele, não considerando as relações de poder fundadas na desigualdade social que também são integrantes da escola, uma vez que a escola também é a sociedade. Mas como esse ideal de aluno é produzido?

Conforme Bourdieu e Passeron (1975), há uma relação fundamental entre o sistema de ensino e a estrutura de relações entre as classes sociais, na medida em que toda ação pedagógica é uma forma dissimulada de violência simbólica. Ainda de acordo com os autores, violência simbólica é o processo de inculcar dissimuladamente um arbitrário cultural. A noção de arbitrário cultural diz respeito ao fato de o conjunto de práticas e valores que integram as expressões culturais características de uma determinada classe ser arbitrário para as outras classes sociais, na medida em que não diz respeito ao seu contexto social de origem, sendo, portanto, uma expressão desenraizada, estranha e não familiar ao seu modo de vida.

Neste sentido, a criação de um *modelo ideal de aluno* origina-se de critérios de classificação criados pela comunidade escolar que remetem a convenções tácitas a respeito das características pertinentes ao *bom aluno*, em contraposição ao *mau aluno*. É explicitamente perceptível, nas falas dos professores entrevistados, a existência desse modelo ideal de aluno, embora não sejam tão explícitos os fundamentos que originam tal modelo. Nesse sentido, investidos de suas autoridades pedagógicas, os docentes enumeram razões relacionadas a critérios pertinentes à *boa* conduta disciplinar e ao desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem para qualificar um indivíduo como *bom* ou *mau* aluno, reiterando indiretamente o que está em jogo: a incorporação do arbitrário cultural que a escola visa inculcar implicitamente. Seriam tidos como *bons alunos* justamente os estudantes que mais se aproximam das práticas, dos comportamentos e dos valores correspondentes a esse arbitrário, enquanto aqueles que destoam desse arbitrário seriam enquadrados como *maus alunos*. Assim, os *maus alunos* se converteriam em alvo privilegiado de concepções estigmatizadoras por parte dos professores, devido ao seu caráter *desviante* em relação aos critérios de classificação adotados dissimuladamente a respeito do *bom aluno* ou *aluno ideal*.¹⁸

A construção desse modelo de *aluno ideal* é empreendida e reiterada cotidianamente nos espaços de convivência entre professores na escola e na sala de aula. Em espaços de convivência como a sala dos professores, circulam narrativas sobre as vivências profissionais e pessoais de docentes e agentes administrativos que servem de esteio para a contínua elaboração e aquisição de saberes experienciais. Esse contexto possibilita uma sistematização informal de valores pedagógicos e extrapedagógicos que fundamentam a categorização dos estudantes em *bons* ou *maus*, construindo um discurso legitimador sobre a validade dessas categorias como critério avaliativo, tal como expresso nas reuniões de Conselho de Classe, por exemplo. Ao se converterem esses critérios de classificação em um procedimento legítimo, embora não explicitamente assumido, coloca-se o dilema da escola como reprodutora da ordem social vigente, na medida em que os *alunos desajustados*

18- A própria existência de *bons* e *maus* alunos, segundo o critério dos professores, relativiza a noção de violência simbólica no ambiente escolar, visto que uma quantidade significativa de alunos, independentemente de interesse, parece se opor ao arbitrário cultural propagado pela escola. Nesses casos, a violência pode assumir outras formas.

encontram-se fadados ao fracasso escolar e, por conseguinte, veem dificultadas suas chances de ascender socialmente.

Com base nessa reflexão acerca da classificação dos estudantes por parte dos docentes, seria possível propor a construção de uma tipologia dos professores a partir de suas atitudes perante os diferentes tipos de estudante. Poderiam ser apontados como *cordiais* os professores que se resignam a reconhecer um tipo ideal de estudante e orientam sua conduta de modo a privilegiar apenas aqueles que se aproximam desse ideal. Por outro lado, seriam apontados como *humanistas* aqueles que buscam orientar sua prática docente de modo a tentar estimular seus estudantes a se aproximarem desse ideal.¹⁹ Contudo, em ambos os casos, reitera-se de diferentes modos a reprodução da ordem social, devido às profundas dificuldades de ruptura, dentro da escola, com o arbitrário cultural dominante. No caso do *modus operandi* dos *cordiais*, sua ação pedagógica seria intrinsecamente excludente, na medida em que os estudantes *desviantes* tenderiam ao fracasso escolar. Já por parte dos *humanistas*, sua ação pedagógica potencialmente contribuiria para aumentar as chances de inclusão dos seus estudantes em um patamar mais elevado dentro da ordem, pois sua preocupação com aqueles que possuem maior dificuldade de inculcação do arbitrário cultural faz com que eles recebam um estímulo extra para melhor desempenhar suas atividades discentes.

Pensando a partir do exposto, compreendemos como professores da escola estudada agem no ambiente escolar aplicando a distinção entre alunos que chamam de *ideais* e alunos que não se aproximam desse modelo, chegando a ser opostos à formulação ideal de seus mestres, razão pela qual podem ser qualificados como *sujeitos que não querem nada com a vida, vagabundos, sem futuro, marginais*. Sob uma visão preconceituosa sobre os alunos, essas qualificações os condenam ao fracasso escolar. Em conversa informal conosco, um professor expõe sua opinião acerca da condição para o sucesso escolar dos alunos:

É o que eu sempre digo: educação é uma questão de “querer”. Se eu digo assim: “Pegue este celular” [e estende a mão na direção do pesquisador como se estivesse lhe oferecendo um aparelho de telefone celular], e você responde: “Por que eu vou querer esse celular se eu não sei mexer?”. Mas, se eu lhe der o celular, em 30 minutos você já vai estar sabendo mexer nele, ou seja, “basta querer”. (Professor Ronaldo).

Com isso, compreendemos que o professor responsabiliza os alunos pelo não-aprendizado ou aprendizado deficiente, não considerando outros fatores que podem influenciar nisso, conforme pudemos entender na discussão com Bourdieu e Passeron (1975). Esses fatores são menosprezados e a responsabilidade pelas notas baixas passa a ser exclusiva do aluno, pelo fato de *não querer* estudar. Nessa lógica inclusiva por discriminação, o professor e a escola separam alunos que possuem bom

19- Aqui, é importante ressaltar que tanto a acepção de *cordial* quanto a de *humanista*, ambas atribuídas aos professores pesquisados, são concebidas como *estilos de pensamento* (MANNHEIM, 1986); ou seja, originam-se em um determinado tempo e espaço, produzindo diferentes modos de padrões e categorias de pensamento.

desempenho e comportamento²⁰ dos que não os possuem; estes, geralmente definidos como *vagabundos* e *sem futuro* em momentos reservados aos professores, assim como constatamos em observações no espaço escolar, especialmente na sala dos professores.

Classificação social dos estudantes, avaliação e educação reprodutora

Entre o conjunto de professores que tipificamos como *cordiais*, percebemos que a partilha de saberes experienciais contribui para a reprodução de preconceitos e estigmas. Isso porque tivemos a oportunidade de realizar observações no ambiente escolar que nos demonstraram isso, a saber: durante o Conselho de Classe da escola, um aluno havia sido reprovado em quase todas as disciplinas após as avaliações regulares, porém passou em várias na recuperação ao final do ano letivo, exceto em quatro. Entretanto, três professores dessas disciplinas o aprovaram durante o Conselho, isto é, acabou ficando reprovado apenas em uma disciplina, o que lhe concedia *segunda chance* – outra avaliação de recuperação – para buscar ser aprovado para a série seguinte. No fervor da discussão sobre esse caso, envolvendo todos os professores da turma desse aluno, uma professora comentou: “Eu passo, ele é bonzinho”. Outra disse: “Eu não o passo porque ele escreveu na prova de recuperação o seguinte: ‘Estou colhendo o que plantei’”. Foi quando uma terceira professora verbalizou: “Pelo menos ele é consciente! Você vai aprovar o [outro aluno] que é um ‘sem futuro’?!”.

Vimos que os professores externalizam seus saberes práticos a partir do instante em que realizam avaliações acerca dos alunos em momentos oficiais entre seus pares, como é o caso do Conselho de Classe. Por conseguinte, entendemos que as professoras expuseram em suas falas seus saberes experienciais, que estavam carregados de preconceitos e estigmas inculcados a partir de suas experiências vividas na família, na religião, na educação escolar e não escolar, na atuação profissional, enfim, experiências no contexto cultural de sua sociedade que lhes fizeram naturalizar e reproduzir o que aprenderam como *certo* e *bom*. Ademais, pode-se perceber como o abandono dos padrões formais de avaliação e a adoção de padrões cordiais ocorrem, fazendo os professores realizarem avaliações acerca do aluno em uma esfera privada, na qual levam em consideração fatores extrapedagógicos em detrimento de uma esfera pública, em que os fatores pedagógicos devem prevalecer.

Inicialmente, uma diz que o aprovará por ser *bonzinho*, o que pode ser questionado da seguinte forma: os alunos das classes menos favorecidas não necessitam apreender os conhecimentos escolares, basta apenas que sejam comportados, o que garantirá que não sejam os *marginais* de amanhã, ou que não sejam os *revoltados* em seus empregos. Em relação à terceira, ela entende que o aluno deve ser aprovado por ser consciente de sua condição, o que não acontece com outro aluno que, talvez devido a seu comportamento e desempenho, é um *sem futuro* numa sociedade onde os valores dominantes – pensados e propagados pelas classes dominantes por meio de aparelhos ideológicos, como as

20- Ainda segundo o professor Ronaldo, o tipo ideal de aluno representa “de 20% a 25%” do total, a minoria dos que estão presentes nessa escola pública.

emissoras de rádio e TV, a imprensa escrita, os *websites* e a escola – são implacáveis com as pessoas que se comportam de maneira *inadequada*.

Nesse sentido, questionamos até que ponto as relações sociais referentes à escola contribuem para a reprodução ou a desconstrução de preconceitos e estigmas baseados na desigualdade social, levando vários jovens da escola média, no Ceará, a um quadro real de vulnerabilidade social e de inclusão social perversa, precária e marginal (MARTINS, 1997, 2002). A pesquisa revelou que a resposta está numa ironia, no paradoxo entre a reprodução e a ruptura com o preconceito de classe e a estigmatização de estudantes pobres, visto que, assim como compreendemos a ocorrência da reprodução, exemplos de desconstrução de condutas preconceituosas e estigmatizadoras também existem. Como mencionado anteriormente, na discussão com Tardif (2010), os saberes experienciais do professor *brotam* de experiências pessoais e coletivas. Logo, suas vivências podem contribuir tanto para a naturalização de preconceitos, quanto para a crítica a eles. É dessa forma que compreendemos que alguns professores classificados como *humanistas* contribuem para a desconstrução de preconceitos e estigmas no ambiente escolar. Esses aspectos podem ser demonstrados com a fala da professora Paula:

O professor sabendo lidar com a turma, a turma vai respeitá-lo, [...] você tem que conversar para que tenha uma troca e um entendimento, digamos. Porque os dois estão somando, estão aprendendo e ensinando. Então, tem que haver esse diálogo, não é? Quando a gente abre para esse diálogo, que os alunos passam a se sentir também importantes, não apenas liderados, mandados, mas quando eles [pensam]: “Ah, minha opinião vale a pena”; “Ah, legal, eu dou minha opinião e o professor escuta, muda a opinião dele até, conversando comigo”. Então, ele se sente na engrenagem também e as coisas começam a fluir melhor na sala, quando a gente também dá não só deveres, mas também dá direitos a eles, dá voz. (Professora Paula).

A professora Paula considera o ambiente escolar como um ambiente de mútuo aprendizado, onde os alunos não devem apenas obedecer a ordens, mas também participar de decisões e gozar de direitos. A experiência de sua vida traz algumas explicações sobre a sua conduta: ela foi estudante da própria escola onde hoje leciona, além de ter morado por quase toda a vida no mesmo bairro da escola, que se localiza na periferia de Fortaleza. Verifica-se que a professora Paula é proveniente da mesma classe social que seus alunos, convive com eles no dia a dia e, por essa razão, consegue ter uma visão *em profundidade* sobre eles, e não *superficial*, caso de outros professores que definem estereótipos como realidade, humilhando e rejeitando os alunos em consequência de sua *definição da situação* (THOMAS, 1923, 2002). Eis um fenômeno para ser explicado com o clássico Teorema de Thomas: “se as pessoas definem uma situação como real, ela será real nas suas consequências” (THOMAS; THOMAS, 1928, p. 571-572, tradução nossa).²¹

Diferentemente do que anteriormente relatou o professor Ronaldo, quando disse que o aprendizado é uma questão de *querer*, o professor Flávio ressalta que a contribuição dos alunos para a sua aula depende principalmente dele:

21- Citação original: “If men define a situation as real, it will be real in their consequences”.

[Os alunos] contribuem [para o meu trabalho] sendo disciplinados, contribuem também, se nós não incentivarmos a eles a, sei lá, muito trabalho, se organizarem em grupo, orientá-los... Eu acho que isso parte muito, também, às vezes, do professor, sabe?, essa questão de eles se interessarem por determinada coisa e quererem alguma coisa com aquela matéria, com aquele ano letivo e tal. Eu acho que tem muito a ver com essa questão do professor essa pergunta, eu acho que ela é um pouco mais direcionada à gente também, ainda mais na escola pública. (Professor Flávio).

Pode-se perceber que Flávio parece compreender e querer superar o modelo de ensino tradicional presente na maioria das escolas ainda hoje, destacando que o professor deve buscar incentivar os alunos. Isso ficou mais claro quando perguntamos se ele trabalha com esse tipo de aluno (que *contribui* com o seu trabalho) e ele respondeu: “Eu tento, o máximo possível, seja trazendo questões novas, seja passando um trabalho que não é mera cópia [da internet]”. Mais uma vez, Flávio evita responsabilizar o aluno pelo seu comportamento e (des)interesse, destacando que a atuação do professor é determinante. Por qual motivo esse professor pensa assim?

Assim como Paula, Flávio nasceu e viveu no bairro da escola onde ensina. Durante o seu curso de graduação, participou de entidades de representação política como o Centro Acadêmico e o Diretório Central dos Estudantes. Atualmente, participa de um movimento de juventude em prol da defesa de direitos dos jovens e de outras categorias sociais oprimidas e marginalizadas. Isso pode nos ajudar a explicar o motivo pelo qual esse professor enxerga seus alunos com *outros olhos*, visto que, geralmente, esses tipos de movimentos sociais possuem a proposta de pensar oportunidades para os jovens, não os criminalizando, além de organizá-los na luta por direitos. O próprio professor destaca que esses movimentos são importantes para a sua atuação profissional, visto que passou a perceber a realidade com maior criticidade e busca transmitir isso aos seus alunos:

É obvio que os movimentos me influenciaram a apresentar um pouco essa história crítica e tal. Não fico lá tentando dogmatizar alguém e tal. [...] E na sala de aula, só nesse sentido, [...] de formar essa coisa crítica também neles, [...] sempre contextualizado. Enfim, não sou de “ideologizar” ninguém não. Apesar de ter uma ideologia. (Professor Flávio).

Percebemos que, nos casos de Paula e Flávio, seus saberes experienciais – sua vivência – contribuíram para que tivessem uma visão crítica da realidade, do contexto cultural em que vivem, entendendo os preconceitos e estigmas ali presentes como formas de dominação que devem ser desconstruídas; e não reproduzidas. Contudo, compreendemos que a supervalorização dos saberes experienciais em detrimento dos saberes formais pode fortalecer preconceitos e estigmas sociais, haja vista que esses saberes são pautados em discussões científicas que podem levar ao estranhamento e à desnaturalização da desigualdade social e de seu efeito nefasto à cidadania. Ademais, aqueles saberes são pautados em conhecimentos práticos da realidade que nos cerca, sendo fonte para interpretações, compreensões, orientações (TARDIF, 2010) e resolução de situações-problema para a prática profissional docente, além de poderem transferir a avaliação dos profissionais acerca de seus alunos da esfera pública para a privada.

Ou seja, assim como podem contribuir para a desmistificação do preconceito de classe, como fazem Paula e Flávio, podem aprofundá-lo, efeito percebido em outros profissionais através das entrevistas e observações.

Ironias da escola e da prática docente: mudança e manutenção da ordem social pelos saberes e fazeres dos professores de profissão

A pesquisa que deu origem a este artigo confirmou a hipótese lançada inicialmente, qual seja: a de que existe, ao menos na instituição escolar estudada, uma visão estigmatizadora dos professores em relação aos seus alunos que integra o processo de construção social da escola como espaço reprodutor de preconceitos e de desigualdades.

A confirmação da hipótese de pesquisa leva a uma compreensão desmistificadora da escola como solução para os mais diversos problemas sociais, ideia bastante presente no amplo senso comum e no senso comum acadêmico, embora os estudos de autores como Bourdieu e Passeron (1975) apontem para a reprodução da dominação de classe na escola, o que perpetua a desigualdade política, social e econômica: um grandioso problema social.

Em contraposição ao modelo de escola ideal, é patente o fato de a produção e reprodução de estigmas, a partir de preconceitos de classe, ocorrer numa escola *top*, que integra uma proposta de educação de referência para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 10 de dezembro de 1996, segundo a qual a educação escolar, no Brasil, deve ocorrer com ideais de liberdade e de solidariedade humana, tendo como objetivo fundamental formar para o “mundo do trabalho”, para a “prática social” e para o “exercício da cidadania”.

Mesmo com diretrizes legais, científicas e pedagógicas, os professores participantes da pesquisa supervalorizaram os saberes da experiência em detrimento dos demais saberes docentes (TARDIF, 2010). A partir das falas dos interlocutores, percebemos que a sua formação universitária, nos cursos de licenciatura, não interferiu substancialmente para desconstruir esses saberes e orientá-los à crítica de sua prática docente. Nossos interlocutores demonstraram que são guiados principalmente por saberes experienciais dissociados de saberes pedagógicos com os quais deveriam se preparar para a docência em consonância com a prática de atividades docentes na escola, a exemplo dos estágios e das demais atividades a serem desenvolvidas no espaço escolar e no seu entorno social. Não obstante, também há professores provenientes do mesmo universo social de seus alunos – inclusive, estudaram na mesma escola de onde atualmente são professores – e que relativizaram os mesmos preconceitos de classe que influenciam as ações da maior parte dos participantes da pesquisa, tecendo críticas à estigmatização elaborada sobre os estudantes.

Sem desconsiderar a existência de professores que relativizam os saberes culturais e experienciais, tais saberes parecem funcionar sobremaneira na manutenção de definições preconceituosas dos docentes sobre os alunos, sobre a escola e sobre si mesmos. Foi justamente a constatação dos saberes culturais e experienciais presentes na conduta dos professores que nos permitiu identificar a existência de preconceitos de classe a partir dos quais eles produzem e reproduzem estigmas sobre as características dos alunos socialmente marcadas.

Além do preconceito de classe e da conseqüente estigmatização dos alunos das classes economicamente desfavorecidas, a forma generalizada pela qual ocorre a *deterioração da identidade social* dos alunos chamou a nossa atenção, haja vista que são professores de áreas diversificadas que manifestam visões e condutas preconceituosas em relação aos estudantes. Esse fato afasta a visão do senso comum segundo a qual os professores da área de humanidades seriam mais críticos em razão de sua formação acadêmica, o que os levaria a relativizar preconceitos, proporcionando uma prática docente mais compreensiva e contextualizada para a realidade sociocultural na qual atuam.

Em todo caso, a percepção da existência de dois estilos de pensamento entre os docentes, o *cordial* e o *humanista*, contribuiu para a identificação do paradoxo que, de um lado, mostra a escola como uma instituição capaz de desenvolver um processo educacional *inclusivo* para a cidadania tutelada pelo Estado e para a esfera do consumo, haja vista a possibilidade de mobilidade social; e, de outro, revela a escola como uma armadilha que, por meio de julgamentos com base em marcadores sociais de classe, reserva aos seus alunos uma forma de *exclusão social*. Pensando com Martins (1997, 2002), essa *exclusão social* é, na verdade, uma inclusão na sociedade capitalista que distancia o indivíduo humano da dignidade e o deixa à mercê da própria sorte. Melhor dizendo, a escola, vista como uma grande panaceia pelo senso comum *lato e douto*, pode, contraditoriamente, ser um portal para uma inclusão precária, marginal e perversa.

Com isso, a pesquisa realizada em uma *escola modelo* da rede pública de ensino médio, na periferia de Fortaleza (CE), mostrou como as diferenças de classes sociais existentes entre professores e estudantes condicionam as representações sociais dos docentes acerca do seu alunado, contribuindo para tornar a escola estudada muito mais um espaço de disputa entre a reprodução da dominação de classe e a mobilidade social, que de *emancipação humana*, categoria utilizada por Karl Marx (1993). Para o autor, a *emancipação humana* somente seria possível a partir da ruptura com o Estado capitalista, com os seus mecanismos de controle e ordenamento jurídico e com a religião. Sem isso, a *emancipação política*, superficial e limitada, continuará reduzindo o “homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente* e *egoísta* e, por outro a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 1993, p. 63, grifos do autor). Assim, a *emancipação humana* não se realiza, e o indivíduo continua preso política e ideologicamente às estruturas mantenedoras da sociedade capitalista.

Para ultrapassar o antagonismo que marca essas duas formas de emancipação discutidas por Marx (1993), podemos pensar numa relação dialética entre elas. Nessa direção, os professores, como regentes do processo educacional escolar, na sala de aula e fora dela, têm um papel no mínimo influente junto aos jovens do ensino médio, podendo contribuir para que a *emancipação política* se efetive e para que sejam ampliadas as possibilidades de uma *emancipação humana* por meio do trabalho docente. Com essa efetivação, a democracia e a justiça social seriam potencializadas e o caminho para a transformação social, tão desejada para uma *emancipação humana*, poderia ser pavimentado com o acesso a direitos civis, políticos e sociais. Esses três conjuntos de direitos, fundamentais para a *emancipação política*, constituem a ideia liberal de *cidadania plena* (MARSHALL, 1967).

Conforme o entendimento do sociólogo Thomas Humphrey Marshall (1967), há uma articulação entre cidadania e classe social, explicitando as tensões existentes entre a cidadania e o capitalismo. Segundo Marshall (1967), a ampliação dos direitos constitutivos da cidadania é resultado do desenvolvimento do capitalismo independente das lutas sociais. Se é a concepção liberal que fundamenta a cidadania presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, o que dizer quando o espaço social da escola sequer é reconhecido a partir da ideia liberal de cidadania de Marshall? O que ocorre quando os preconceitos são reproduzidos pelos professores sobre os seus alunos? A chamada *exclusão social*, ou inclusão precária (MARTINS, 1997, 2002), torna-se ainda mais marginal e perversa, a mobilidade social ganha um poderoso obstáculo e a categoria revolucionária de *emancipação humana*, como definida por Marx (1993), continua a brilhar entre as estrelas.

Partindo de nossa pesquisa, arriscamos afirmar que a escola e seus agentes fazem parte do contexto histórico que nos possibilita compreender os porquês da elaboração de estigmas sobre os alunos pobres, negros, indígenas e moradores das periferias das cidades, abrindo passagem para uma abordagem mais crítica que perceba a educação escolar como um processo social repleto de contradições que devem ser sociologicamente identificadas, analisadas e compreendidas. Ao tomar a perspectiva crítica das Ciências Sociais como ponto de partida, a nossa intenção prática é fornecer uma contribuição à reflexão sobre a escola e a formação de professores, de modo que tenhamos mais subsídios empírico-analíticos para a construção de uma escola que supere as diferenças de classe e combata todas as formas de preconceito e de desigualdade oriundas do processo autoritário e hierarquizado por meio do qual tivemos a construção social, cultural e histórica do Brasil.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1967.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996a.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent et al. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e entrevistas grupais. In: BAUER, Martin William; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOLDMAN, Márcio. Antropologia contemporânea, sociedades complexas e outras questões. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 93, 1995.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Morais; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMAPGNE, Patrick et al. (Org.). **Iniciação à prática sociológica**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 59-106.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução crítica à sociologia rural**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 77-131.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey (Org.). **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-87.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Temas de atualidade).

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. A questão judaica. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 33-73. (Textos filosóficos).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, Francisco Alencar. **A “escola como ponto de partida”... e como ponto de chegada? Estudo acerca da construção de uma política pública – a experiência do Ceará (1995-2002) (2000-2005)**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THOMAS, William Isaac. **The unadjusted girl**. New York: Little; Brown, 1923.

THOMAS, William Isaac. The definition of the situation. In: ROUSSEAU, Nathan (Ed.). **Self, symbols, and society**: classic readings in social psychology. Lanham: Rowman & Littlefield, 2002. p. 103-115.

THOMAS, William Isaac; THOMAS, Dorothy Swaine. **The child in America**: behavior problems and programs. New York: Knopf, 1928.

Recebido em: 12.12.2016

Revisões em: 04.04.2017

Aprovado em: 23.05.2017

Joannes Paulus Silva Forte é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia também pela UFC e doutorando em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor efetivo do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).

Manoel Moreira de Sousa Neto é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia também pela UFC e doutorando em Sociologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professor efetivo de Sociologia da rede pública estadual de ensino/Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Márcio Kleber Morais Pessoa é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia também pela UFC e doutorando em Sociologia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professor efetivo de Sociologia da rede pública estadual de ensino/Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Vinicius Limaverde Forte é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia também pela UFC e doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor efetivo do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).