

Preconceito de classe e desigualdade social na escola média: a reprodução de estigmas a partir da visão dos professores sobre os seus alunos em Fortaleza-CE-Brasil

Avance de investigación en curso

GT 08 - Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social

Resumen: Este trabalho apresenta algumas reflexões iniciais a respeito do modo como os professores do ensino médio em Fortaleza-CE-Brasil desempenham o seu ofício em um contexto de contradições que, de um lado, põe a escola como instituição vista como necessária à formação moral, cidadã e profissional capaz de possibilitar aos alunos uma "inclusão social" na sociedade capitalista, e, de outro, põe a escola como um espaço social de "exclusão social" a partir do momento em que os alunos, filhos de trabalhadores, são alvo de estigmas criados fora e dentro da escola que os tomam como "marginais", "vagabundos", "sem futuro", sujeitos "que nada querem com a vida", o que nos apresenta uma inclusão marginal, precária e perversa pela mão de seus "mestres".

Ponencistas: Joannes Paulus Silva Forte, Manoel Moreira de Sousa Neto, Márcio Kleber Morais Pessoa, Vinícius Limaverde Forte

Palabras Claves: Desigualdade Social, Preconceito de Classe, Educação Escolar

1. Uma pesquisa sobre preconceito de classe e desigualdade social na escola média

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em curso nas escolas da rede pública estadual no estado do Ceará, no Brasil. O intuito é compreender as potencialidades reprodutoras e emancipatórias da escola frente à desigualdade social a partir da investigação das práticas e representações dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste artigo dizem respeito às entrevistas e observações realizadas junto a um grupo de professores de uma escola modelo da rede pública estadual de ensino. Dito isto, o objetivo deste trabalho é compreender em que medida as representações construídas pelos professores acerca dos seus estudantes condicionam suas práticas docentes, a fim de entender como os elementos pedagógicos e extrapedagógicos articulam-se no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões de Tardif (2010) sobre a produção dos saberes docentes e através da pesquisa de campo, percebemos como os 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 estigmatizantes e opiniões preconceituosas em relação aos discentes. 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.

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 & 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 estigmatizantes sobre os estudantes. Como os professores estão investidos de autoridade pedagógica legítima para o exercício do seu trabalho, essas concepções estigmatizantes 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.

A escola estudada possui sessenta 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 & 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 propicia rigor, complexidade e profundidade à investigação (*ibidem*). 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.

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

A instituição investigada é reconhecida pela sua comunidade escolar como tendo um caráter diferenciado. Constatamos a recorrência de declarações dos professores destacando a boa infraestrutura da escola, seu corpo de profissionais qualificados e um corpo discente "mais interessado" nos estudos. Essa opinião dos professores coincide 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 outras 28¹ escolas no mesmo padrão durante o terceiro mandato de Tasso Jereissati como governador do estado do Ceará, com o intuito de servir de modelo em todo o estado, pois ela nasce com o ideário do novo, do moderno padrão educacional. A concepção de política educacional que fundamentou o projeto de sua implementação também estava alinhada às mudanças que ocorriam com esse segmento social em nível nacional.

Em 1996, a aprovação da LDB² e a criação do FUNDEF³ (BRASIL, 1996a; 1996b) provocaram alterações significativas nas políticas educacionais⁴. Além disso, havia uma conjuntura internacional favorável que elegeu a educação à condição necessária ao desenvolvimento das nações, sob o imperativo econômico-social do Projeto "Educação para Todos" (MOTA, 2005, p. 93). 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 das unidades federativas. Nesse sentido, o governo do Ceará iniciou uma série de ações com o objetivo qualificar o ensino médio ofertado pela rede pública. Dentre estas iniciativas governamentais 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

¹ De 1998 a 2002 foram construídas 29 escolas neste padrão, 07 em Fortaleza e 22 no interior do estado, conforme a lista disponibilizada no *website* da SEDUC. Vide SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolas_2008.pdf>. Acesso em 23 jun. 2009.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

⁴ 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.

de ensino entre as melhores do estado é a sua posição no ranking das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio⁵. O índice leva em conta a participação e o desempenho dos estudantes do ensino médio da rede estadual no ENEM 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 do 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 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.

3. A construção dos saberes e das práticas docentes 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-Brasil, optamos pela abordagem sobre o modo como os saberes docentes são construídos para compreender como os professores trabalham junto aos alunos filhos das classes trabalhadoras. 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 socialização e sua experiência. Dessa maneira, os saberes docentes seriam provenientes de várias fontes, quais sejam: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os três primeiros saberes podem ser considerados formais, pois são provenientes de fontes institucionais, tais como: a universidade, a secretaria de educação etc. Já 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, é bastante patente em suas entrevistas a 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

⁵ 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.

verdadeiramente [a ensinar] quando a gente entra na sala de aula e começa a vivenciar na prática isso (Professor Heitor)⁶.

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 experienciais⁷. 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 experiências 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 que lhes possibilitam meios para interpretar, compreender e orientar sua prática, sendo a "cultura docente em ação" (TARDIF, 2010).

O fato de os saberes experienciais terem relação com a prática docente não significa dizer que são completamente subjetivos, visto que, conforme já destacado, o contexto cultural deve ser considerado e isso implica no contato com seus pares e com instituições sociais fortemente consolidadas, como a religião, a família e a educação *lato sensu*. Com base no contexto cultural brasileiro e no contato com outros professores mais experientes⁸ 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 sobre o preparo de aulas, avaliação e material didático (*ibidem*).

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 que eles orientam suas ações em função desse sistema de classificação vigente.

⁶ 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.

⁷ 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 o saber da experiência.

⁸ Segundo Tardif (2010), os saberes experienciais são desenvolvidos principalmente nos primeiros cinco anos de profissão.

4. 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, ao invés 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 elemento chave 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, né, aquele aluno que realmente tem uma formação muito boa, né, 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, né, perfeito, se todos fossem assim, todo professor ficaria satisfeito (Professor Vladimir).

Pode-se perceber que o professor idealiza 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 & 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 simbólica⁹. 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". Dessa maneira, é explicitamente perceptível nas falas dos professores entrevistados a existência desse modelo ideal de aluno, embora não sejam tão explícitos os fundamentos que originam esse modelo. Nesse sentido, investidos de suas autoridades pedagógicas, os docentes enumeram razões relacionadas com 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

⁹ Para Bourdieu & Passeron (1975), 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 serem arbitrarias para as outras classes sociais, na medida em que não dizem respeito ao seu contexto social de origem, sendo, portanto, expressões desenraizadas, estranhas e não familiares ao seu modo de vida.

inculcar implicitamente. Seriam tidos como "bons alunos" justamente os estudantes que mais se aproximam das práticas, comportamentos e 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 estigmatizantes 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".

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 converter 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" encontram-se fadados ao fracasso escolar e, por conseguinte, dificultando 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 "conservadores" 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 "progressistas" aqueles que buscam orientar sua prática docente de modo a tentar estimular seus estudantes a se aproximarem desse ideal. 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 "conservadores", sua ação pedagógica seria intrinsecamente excludente na medida em que os estudantes "desviantes" tenderiam ao fracasso escolar. Já por parte dos "progressistas", 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 esse 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 trinta 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 & 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 desempenho e comportamento¹⁰ 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 a sala dos professores.

5. Classificação social dos estudantes, avaliação e educação reprodutora

Dentre o conjunto de professores que tipificamos como "conservadores", 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 Classe¹¹ 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 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".

¹⁰ 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.

¹¹ Instância que reúne, ao final de cada ano letivo, os professores de cada turma a fim de discutir o caso de cada aluno em particular, 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".

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 emissoras de rádio e TV, imprensa escrita, *websites* e escola - que 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 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 estigmatizantes 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 "progressistas" 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 pra que tenha uma troca e um entendimento, digamos. Porque os dois estão somando, estão aprendendo e ensinando. Então, tem que haver esse diálogo né? Quando a gente abre pra 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). 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) ¹².

Diferente 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:

[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, né, 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, e, 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 óbvio 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

¹² Traduzimos do original: "If men define a situation as real, it will be real in their consequences".

fortalecer preconceitos e estigmas sociais, haja vista que estes saberes são pautados em discussões científicas que podem levar ao estranhamento e à desnaturalização da desigualdade social e de seu efeito nefasto à cidadania; e aqueles saberes são pautados em conhecimentos práticos da realidade que nos cerca, sendo fonte para interpretações, compreensões, orientações (TARDIF, 2010) e resoluções de situações-problema para a prática profissional docente. 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.

Para concluir, podemos afirmar que este estudo contribui para contestar uma visão idílica da escola, pois indica como essa instituição pode favorecer o reforço das desigualdades sociais. Por um lado, a formação escolar é indispensável para se almejar posições mais prestigiosas socialmente, por outro, mesmo com a universalização do acesso à educação escolar, persistem mecanismos de exclusão que atuam de modo explícito ou sutil. No caso investigado, constatamos que numa escola pública considerada modelo um conjunto de práticas e saberes construídos e reiterados no cotidiano escolar contribuem para a estigmatização dos estudantes por parte dos professores, convertendo a avaliação num julgamento social. Assim, ao predominar o caráter de julgamento social da avaliação, a escola converte-se em um campo fértil para a reprodução da vulnerabilidade e da "exclusão social", na medida em que o estigma pode se converter em uma marca definitiva na trajetória dos estudantes enquadrados dessa maneira.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

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

_____. (1967). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Congresso Nacional.

_____. (1996a). Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. (1996b). 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*. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. (2ª. Ed.) Porto Alegre, Artmed Bookman (pp.15-41).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e entrevistas grupais. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

GOFFMAN, Erving. (2012). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4ª. Ed.) [reimp.] Rio de Janeiro: LTC.

GOLDMAN, Márcio. Antropologia contemporânea, sociedades complexas e outras questões. In: *Anuário antropológico/93*. (1995). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MOTA, Francisco Alencar. (2005). *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)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará.

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

_____. (1997). *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. (Col. temas de atualidade)

TARDIF, Maurice. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. (11ª. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

THOMAS, William Isaac. The definition of situation. In. _____. *The unadjusted girl*. (1923). New York: Little, Brown & Co.

THOMAS, William Isaac & THOMAS, Dorothy Swaine. (1928). *The child in America: behavior problems and programs*. New York: Knopf (pp.571-572).