

Concepções de bom aluno na visão de professoras/es aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina¹

Resumo

Este artigo objetiva analisar atributos conferidos ao bom aluno por professoras/es aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina, erigidos tendo em vista as seguintes características: atributos primários, que emergem sob a égide da herança familiar; atributos secundários, que consideram a condução das razões práticas desse aluno; atributos terciários, que se dão pela ordem do espaço social e atributos quaternários, que se manifestam pela ordem econômico-psíquico-simbólica. Todos eles fortemente demarcados pelos capitais econômico e simbólico. Metodologicamente, orienta a análise, a centralidade do mérito escolar, tendo como fundamentos os estudos de Dubet (2003; 2008) e como referências as representações de professoras/es. Foram analisados 894 questionários para desenhar o perfil desse contingente de professoras/es tendo como foco as variáveis carreira profissional, gênero, condição de aposentados, lugar de origem e formação. Como recurso visual, recorreremos à elaboração da nuvem de palavras, proposta por Mcnaught (2010). O agrupamento das palavras ocorreu tendo por base a categoria “nível de formação” como filtro principal e as análises foram firmadas fundamentalmente em categorias elaboradas por Bourdieu em sua produção teórica, tais como herança familiar, teoria da ação, espaço social e poder simbólico. Consideramos que o atributo de bom aluno nesse caso específico, é fruto de “negociação” entre escola e família e resulta das representações que cada uma dessas instituições constrói sobre a outra. Essas representações variam segundo as categorias sociais e os “contratos pedagógicos” que são matizados pelo grau de confiança mútua e de clareza das exigências visíveis, explícitas, mas essencialmente pelas veladas.

Marilândes Mól Ribeiro de Melo
Instituto Federal Catarinense – IFC
– Camboriú/SC – Brasil
marilandes.melo@ifc.edu.br

Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa
Catarina – UFSC – Florianópolis/SC
– Brasil
ione.valle@ufsc.br

Palavras-chave: professoras/es aposentados; bom aluno; mérito escolar.

Para citar este artigo:

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Concepções de bom aluno na visão de professoras/es aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 217-248, maio/ago. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823522022217

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823522022217>

¹ Este estudo foi desenvolvido com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Conceptions of a good student in the view of retired teachers from the Santa Catarina state teaching network

Concepciones de buen alumno en la visión de docentes jubilados de la red estatal de educación de Santa Catarina

Abstract

This article aims to analyze the attributes conferred by retired teachers of Santa Catarina's state education network to good student, built in view of the following characteristics: primary attributes, as those that emerge under the auspices of family inheritance; secondary attributes, being those that consider the conduction of single students' practical reasons; tertiary attributes, which occur in the aspect of social space and quaternary attributes, that manifested themselves by the economic-psychic-symbolic aspect. All of them being strongly demarcated by economic and symbolic capital. Methodologically, the centrality of school merit guides the analysis, having as fundamentals the studies of Dubet (2003; 2008) and the representations of teachers as references. 894 questionnaires were analyzed to draw the profile of this contingent of teachers, focusing on the following variables: professional career, gender, condition of retirees, place of origin and place of training. As a visual resource, we resort to the elaboration of a word cloud, proposed by Mcnaught (2010). The collecting of words occurred based on the category "level of education" as main filter, and the analyzes were mainly based on categories elaborated by Bourdieu in his theoretical production, such as family inheritance, theory of the action, social space and symbolic power. We consider that the attribute of good student in this specific case, is the outcome of "negotiation" between school and family and results from the representations that each of these institutions builds on the other. These representations vary according to social categories and "pedagogical contracts" that are nuanced by the degree of mutual trust and clarity of the visible, explicit demands, but also and essentially by the veiled ones.

Keywords: retired teachers; good student; school merit.

Resumén

Este artículo tiene como objetivo analizar los atributos otorgados a lo buen alumno por docentes jubilados de la red estatal de educación de Santa Catarina, construidos teniendo en cuenta las siguientes características: atributos primarios, que emergen bajo la égida de la herencia familiar; atributos secundarios, que consideran la conducción de las razones prácticas de este estudiante; atributos terciarios, que están dados por el orden del espacio social y atributos cuaternarios, que se manifiestan por el orden económico-psíquico-simbólico. Todos ellos fuertemente demarcados por un capital económico y simbólico. Metodológicamente, el análisis se guía por la centralidad del mérito escolar, a partir de los estudios de Dubet (2003; 2008) y las representaciones de los docentes como referentes. Se analizaron 894 cuestionarios para dibujar el perfil de este contingente de docentes, centrándose en las variables trayectoria profesional, género, jubilación, lugar de procedencia y formación. Como recurso visual se recurrió a la elaboración de la nube de palabras, propuesta por Mcnaught (2010). La agrupación de palabras se realizó a partir de la categoría "nivel educativo" como filtro principal y los análisis se basaron básicamente en categorías desarrolladas por Bourdieu en su producción teórica, como patrimonio familiar, teoría de la acción, espacio social y poder simbólico. Consideramos que el atributo de buen estudiante en este caso específico es el resultado de la "negociación" entre la escuela y la familia y resulta de las representaciones que cada una de estas instituciones construye sobre la otra. Estas representaciones varían según categorías sociales y "contratos pedagógicos" que se configuran por el grado de confianza mutua y claridad de demandas visibles, explícitas, pero esencialmente veladas.

Palabras clave: docentes jubilados; buen alumno; mérito escolar.

Introdução - Limiares à compreensão

Neste artigo, analisamos a centralidade do mérito escolar por meio das concepções de bom aluno, tendo como referência as representações de professoras/es² aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Desta forma, por meio da análise de questionários buscamos indicar, utilizando as propostas metodológicas bourdieianas, “as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas - ou das ‘almas’ - mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes” (BOURDIEU, 1996, p. 15).

Essa perspectiva epistemológica se faz adequada na medida em que mesmo partindo de discursos que apresentam diferenças, os agentes que fazem parte do acervo acionado para desenvolver este estudo, compartilham disposições que caracterizam o *habitus* de professor, no qual habitam tanto as funções relativas ao seu ofício como, por exemplo, ministrar aulas, quanto no que tange ao julgamento professoral: implica estar em uma função que o autoriza a avaliar seus discentes de formas diferenciadas, tendo em vista que seus julgamentos são reconhecidos como “atos de Estado”, como “força da ordem social, a força do Estado” (BOURDIEU, 2014, p. 40), que os investe de autoridade e ratifica seus julgamentos.

Este trabalho tem como cerne a análise de concepções presentes em 894 questionários³ respondidos pelas/os professoras/es, tendo sido observada a categoria “Nível de Formação” como filtro principal, mediante a sua divisão em três grupos. O recorte temporal de atuação dessas/es professoras/es está entre os anos de 1950 até o ano de 2012.

² Considerando que a maioria das pessoas que respondeu ao questionário é mulher, optamos por usar a flexão de gênero no decorrer do artigo, exceto em citações literais, respeitando a autoria.

³ Melo (2014, p. 54-55), sobre essas fontes, mostra que “esses questionários foram coligidos pelo projeto Memória Docente e Justiça Escolar: os movimentos de escolarização e de profissionalização do Magistério em Santa Catarina, e foram distribuídos entre as/os professoras/es aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Uma de suas metas é recuperar e registrar a memória dos docentes catarinenses, objetivando produzir fontes de pesquisa”. Este projeto, em “acordo com os termos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e com as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)” foi aprovado pelo Conselho de Ética pelo Processo nº 076/09 e parecer de aprovação FR-247344, em 27 de abril de 2009.

Assim, por meio desse instrumento de coleta de dados, quando as/os professoras/es materializam seus julgamentos sobre o bom aluno, que tomamos a partir da grande categoria que se constitui o item 4, que diz respeito à experiência pedagógica do questionário e que solicita as/aos professoras/es que citem ao menos três características tanto do bom, quanto do mau aluno e que emergem expressos em palavras como interessado, participativo, questionador, assíduo, disciplinado, entre outros. Tais julgamentos são sentenciados considerando trajetórias balizadas em atributos que emergem sob a égide da herança familiar; da condução das razões práticas desse aluno; pela ordem do espaço social e pela ordem econômico-psíquico-simbólica; todos esses atributos são demarcados pelos capitais econômico e simbólico.

O artigo percorre a seguinte via: apresentamos o desenho do perfil das/os professoras/es aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina, tendo como mote as variáveis: geração, carreira profissional, gênero, condição de aposentados, lugar de origem e formação. Prosseguimos debatendo sobre a centralidade do mérito escolar e as concepções de bom aluno. Feito isso, analisamos o considerado bom aluno em seus atributos primários, emitidos a partir da formação das/os professoras/es no âmbito do ginásial normal, da escola normal e do magistério; atributos secundários, que indicam a condução das razões práticas que moviam os alunos; atributos terciários, mostrados pela ordem do espaço social escolar dos alunos e atributos quaternários visíveis pela ordem econômico-psíquico-simbólica.

Como possibilidades conclusivas, observamos que as desigualdades escolares estão articuladas às condições sociais e econômicas dos alunos e são “aparentemente desprezadas” nas relações materiais escolares. Tais condições urdem a trama do radical que sustenta a epígrafe dada pelos professoras/es catarinenses, a alguns, de bom aluno. Tal consagração está articulada a um tipo de princípio de justiça para a escola catarinense e brasileira, que desnuda concepções políticas que são sustentáculos da realização da distribuição do bem social denominado educação escolar. E tudo se passa como se fosse o resultado e fruto dos méritos individuais. Assim a desigualdade escolar está intimamente relacionada às condições socioeconômicas dos alunos, que “aparentemente desprezadas” nas relações materiais escolares entretecem o radical que sustenta a epígrafe dada pelas/os professoras/es catarinenses a alguns, de bom aluno.

Professoras/es aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina: desenho de um perfil

Não podemos compreender uma trajetória [...] sem que previamente tenhamos construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

(BOURDIEU, 2006, p. 190)

Tendo em vista o excerto acima, Bourdieu (2006) instiga a considerar que esboçar o perfil de um grupo não é tarefa simples; em se tratando de um grupo heterogêneo, como o constituído por professoras/es, essa empreitada se torna ainda mais complexa. No entanto, quando há evidências objetivas que orientam o traçado das “linhas” que constituem tal perfil, o trabalho tanto do sociólogo, quanto do historiador da educação parece prudente, pois as tonalidades com que os traços se revelam articulados às relações, ou à ausência delas com distintas estruturas, contribuem para “ler” um perfil, que pode em diversos espaços sociais, em âmbitos econômicos, políticos, educacionais, sociais, culturais, científicos, geográficos, demográficos, ter diferentes entonações.

Nesse sentido, para atingir o objetivo precípua deste artigo – analisar as concepções de bom aluno –, é indispensável esboçar o perfil das/os professoras/es com os quais dialogamos por meio dos questionários, o principal veículo comunicativo aqui adotado. Para isso, atentamos para o “fato de que a realidade não se encaixa facilmente nos tipos ideais propostos nos manuais” (FONSECA, 1999, p. 58). É incumbência da pesquisa sociológica desnudar as relações objetivas e subjetivas, as circunstâncias específicas que envolveram e confrontaram os agentes, como assinala o fragmento de Bourdieu (2006) do qual nos apropriamos. A ciência só pode ser realizada nas relações entre o pesquisador e o objeto que ele deseja entender; pesquisador e objeto existem, são constituídos por “ossaturas” distintas, como lemos na defesa abaixo.

Não há Sociologia que não passe pelo indivíduo, qualquer que seja a forma como a faz, e, independentemente do procedimento de inquérito

adaptado, em última análise, quer a subjetividade, quer a vontade deste de cooperação genuína estão sempre em causa. (BRANDÃO, 2007, p. 3-4)

No caso específico deste estudo, os indivíduos, como já acentuamos, são professoras/es aposentados da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina que exerceram o magistério desde os anos 1950. Os questionários, como fonte essencial para o desenho do perfil dessas/es professoras/es, levam a “entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores” (FONSECA, 1999, p. 59), pois as linguagens podem ser uma armadilha, promovendo muitas vezes um entendimento adequado e noutras gerando a ilusão de que a compreensão está existindo. Quando escolhemos as variáveis carreira profissional, gênero, condição de aposentados, lugar de origem e formação para compor o perfil, reconhecemos a existência de diferenças significativas nesses universos simbólicos: distintas compreensões sobre sua origem, herança familiar e formação, que podem minar ou matizar o diálogo. É saudável no processo científico “criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros” (FONSECA, 1999, p. 59), mesmo envolvendo riscos ao ter como foco analisar um grupo e não apenas um professor em particular.

Ao desenhar um perfil, certezas e desejos desenfreados de verdade, excesso de escrúpulos com as informações obtidas, por receio de que os interlocutores sejam identificados podem turvar o olhar e, como consequência, as possíveis interpretações (MELO, 2014). Assim, enfrentamos a ameaça eminente de tratar o professorado como “entidades abstratas”, distanciadas de raízes sociais que podem transfigurar o grupo analisado em um perfil “sem rosto”, em seres humanos genéricos ou em um todo homogêneo (FONSECA, 1999). Spindola e Santos (2003, p. 121) mostram a essencialidade de “ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida”. É um trabalho de complementaridade, como propõe Glat (1989, p. 32), que entende que “quem faz a avaliação não é o pesquisador, e sim o sujeito [...] o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica”.

Orientados de acordo com as afirmações expressas anteriormente, argumentamos que em um estudo interpretativo, “os temores e as audácias precisam estar bem dosados para que possamos desvelar como essas/es professoras/es se inserem

no mundo” (MELO, 2014, p. 155). É esse esforço de localizar as/os professoras/es para lhes desenhar o perfil que empreendemos. Isso posto, importa que eles “nos dêem sua versão daquilo que realmente acreditam ser verdadeiro” (PORTELLI, 1997, p. 20) e que saibamos, para além de “ouvir”, manter “flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer” (PORTELLI, 1997, p. 22); dessa maneira, as descobertas podem suplantar as contingências.

Elucidamos daqui para diante o desenho do perfil das/os professoras/es, revelado em um pensamento relacional e articulado ao questionário por meio das variáveis: carreira profissional, gênero, condição de aposentados, lugar de origem e formação, considerando os três níveis já esclarecidos. A média da década de nascimento das/os professoras/es aposentadas/os é 1940; isso nos possibilita afirmar que suas carreiras profissionais iniciaram-se em meados dos anos de 1966 e seus períodos de aposentadoria datam da primeira metade dos anos 1990. Assim sendo, importa destacar, tendo em vista essa constatação, que a categoria geração é essencial para pensar o perfil dessas/es docentes em suas experiências socioeducacionais específicas. Tendo em vista que o nascimento das/os docentes está entre os anos 1940 e a aposentadoria na primeira metade dos anos 1990, abarcam cerca de meio século. Esse período contribuiu para a construção dos espaços, das representações e dos sentidos dados pelas/os docentes tanto ao campo educacional, quanto aos demais espaços nos quais transitavam. Mostra Hobsbawm (1998) que o passado se ergue como período que antecede aos acontecimentos marcados na memória do indivíduo de modo direto e decorre dos compartilhamentos vividos com pessoas mais velhas. Magalhães nota que

há grupos de idades que viveram distintas experiências, e ao envelhecer, trazem consigo determinadas experiências acumuladas que, de certa forma, são sempre condicionadas às condições conjunturais (econômica, política e culturais) em dado tempo, e que passam a ser continuadas e superadas por outros grupos no processo dialético de novas condições e oportunidades históricas, ao tempo em que estas experiências são compartilhadas, adquiridas e transformadas, pelo processo de transmissão geracional. (MAGALHÃES, 2007, p. 100)

Magalhães (2007, p. 101) assinala também que “um dos primeiros conceitos utilizados para distinguir essas diferentes experiências no tempo” é o termo geração. Esse termo tem sido “atribuído às mais diversas situações peculiares vividas pelos grupos de idades no mesmo tempo histórico” (MAGALHÃES, 2007, p. 101).

É muito comum ouvirmos as pessoas falarem de sua geração, referindo-se a um conjunto de indivíduos que compartilham da mesma idade, quando se expressam sobre as gerações passadas, às novas gerações e às suas gerações, se referindo aos seus coetâneos de forma perfeitamente clara. (MAGALHÃES, 2007, p. 101)

Nesse aspecto, o professorado partilhou esferas da atividade laboral e social em um período político, social e educacional, que abarca desde “tempos de repressão” até um período no qual ocorreu um processo da busca de redemocratização da sociedade. Essa vivência imprimiu aos docentes crenças e desejos, tendo em vista que testemunharam os mesmos fatos (MAGALHÃES, 1999). A pesquisadora ainda constata: “o termo geração quase sempre está associado ao ‘sentimento de pertencer’ a um grupo que compartilha de um dado patrimônio cultural, situado em um período da história”. No entanto adverte: mesmo que o termo geração explique comportamentos humanos, ele não é suficiente para analisar o conceito de geração tendo em vista que “podemos ter várias gerações em um mesmo período [...] que podem viver na mesma época, a partir de diferentes posições de idade” (MAGALHÃES, 2007, p. 102).

Considera ainda Magalhães (2007, p. 102) que é importante acionar o conceito de “coorte geracional”, que toma de Ryder (1965) e Mannheim (1993). Afirma ela que nascer no interior do mesmo período de tempo e envelhecer com este coletivo autoriza cunhar “uma terminologia significativa que permite definir e superar, através de certa convenção, alguns tipos de confusões no tratamento da noção do termo geração”. Pensar na perspectiva de “coorte geracional” implica considerar “um conjunto de pessoas tendo mais ou menos a mesma idade, mas cujo critério de identificação reside nas experiências históricas comuns das quais elas tiram uma visão comum do mundo, à medida que vão envelhecendo juntas” (MAGALHÃES, 2007, p. 102).

Assim, as/os professoras/es aposentadas/os e catarinenses dividiram experiências peculiares, que foram dimensionadas por circunstâncias sociais e conjunturais, que possibilitaram ou negaram oportunidades de vivências, de condições, de mutações que as/os constituíram adultas/os que atingiram um grau de maturidade juntas/os.

Além dos dados relacionados às datas de nascimento e de carreira profissional, pudemos constatar que o gênero feminino já se constituía como maioria, pois dos 894 questionários respondidos, 791 representam esse gênero, compondo 88% da amostra, em relação a 98 professores do sexo masculino (11%) e 5 que preferiram não se identificar e perfazem 1% desse professorado.

Acerca desses números, podemos inferir que as/os professoras/es “sustentavam as operações, pelas quais [...] produziram suas representações” (MELO, 2014, p. 175), pois a condição de corpo docente foi naturalizada por uma ordem simbólica erguida sob os fundamentos de feminização que, por sua vez subjazem na imposição de um conjunto de agentes e suas estruturas cognitivas. Essas estruturas foram elaboradas em consistência e resistência objetivadas em consonância com as estruturas objetivas do mundo social. No entanto, são fruto de um acordo tácito estabelecido numa relação de submissão que prende o gênero feminino por meio de amarras do inconsciente ao *status quo* articulado imediatamente por estruturas construídas e convencionadas inconscientemente, seguindo os ritmos dos tempos organizados e as estruturas objetivas que consolidam o gênero feminino na sociedade brasileira/catarinense.

Bourdieu (2010) é contundente quando reflete sobre as relações de dominação: “a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças [perpetuam-se e são] vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais” (BOURDIEU, 2010, p. 7), no interior dos grupos sociais; essas relações não aconteceram de modo diverso no grupo de professoras/es analisado. Valle (2003, p. 130) assente que o fenômeno da feminização do magistério decorreu da “[...] escolarização progressiva das meninas e de um amplo recrutamento de professores, efetuado no momento em que diversas ocupações e profissões tradicionalmente reputadas masculinas, tornavam-se acessíveis às mulheres”. Nesse sentido, o “magistério [se] tornou um ‘gueto’ profissional feminino” (RABELO; MARTINS, 2017, p. 6167), o que

degradou a própria profissão ao lhe atribuir caráter feminino, num momento histórico de baixo prestígio profissional das mulheres. Feminizar transcende aspectos numéricos:

A feminização no magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas e, por isso, está sendo cada vez mais desvalorizada. (RABELO; MARTINS, 2017, p. 6168)

Ainda que figurasse no cerne dos projetos estadual e nacional formar professoras/es, isso remetia a um objetivo que não supunha especificamente a necessidade de preparação para o exercício de sua função: visava “organizar as massas, ampliar o controle sobre a escolarização da população e ampliar as oportunidades de acesso aos sistemas públicos de ensino” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 258). A feminização do magistério, associada à “ideia de controle” como um possível eixo de sustentação do projeto estadual, trouxe consequências:

Desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto ‘dom’ de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida. (RABELO; MARTINS, 2017, p. 6168)

Quanto ao professorado catarinense, e ao contexto histórico e social nos quais estavam imersos no período em que exerciam a docência, observamos um grande momento em termos políticos e educacionais em razão da transição entre o regime militar, sua desestruturação e, por conseguinte, o advento da “Nova República”. Tal período, composto por diversas forças políticas, se refletira no tipo de formação que esses agentes tiveram e em suas concepções; no caso específico deste escrito, essas concepções estão relacionadas às “sentenças” emitidas pelos professoras/es aos discentes como bom aluno, foram também inculcadas em sua trajetória escolar.

Considerando que as grandes mudanças não acontecem somente no dia de sua proclamação, as concepções relacionadas ao momento anterior da história também

ficaram marcadas na memória e no *habitus* desses professoras/es, demandando um maior tempo para que houvesse uma ideia comum, especialmente no que tange aos que estavam situados em cidades interioranas, tal como o caso desse professorado aposentado. Essas disposições (*habitus*) são apresentadas como princípios de classificação, tendo elas guiado a representação de bom aluno:

As diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996, p. 22)

Outro aspecto significativo do perfil diz respeito à condição de aposentadas/os e ao lugar de origem desse professorado. São todas/os professoras/es aposentadas/os que construíram sua trajetória profissional em diferentes cidades, abrangendo as seis mesorregiões catarinenses. Sobre o primeiro adjetivo, condição de aposentadas/os, “faz-se necessário alertar para a existência de diferenças no processo de significação e enfrentamento dessa etapa da vida, especialmente levando-se em consideração fatores pessoais, culturais, sociais e econômicos” (RODRIGUES *et al.*, 2005, p. 54). A condição de aposentada/o pode gerar um “ponto de vista” romantizado sobre a profissão docente.

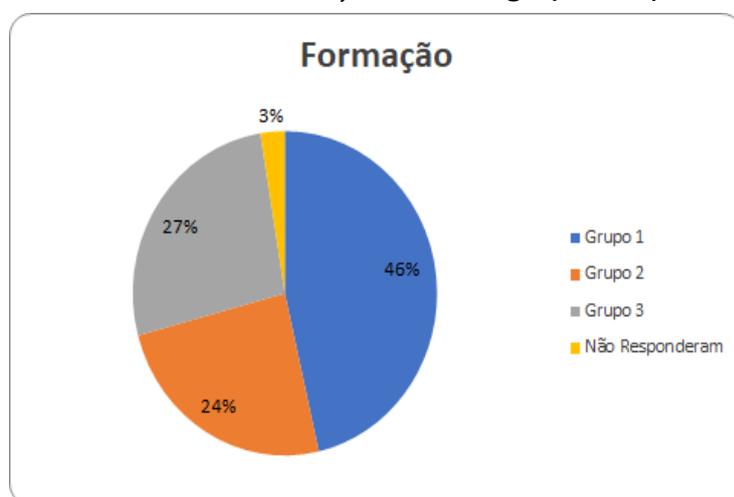
Pintassilgo (2011, p. 23) compreende que o “tema da ‘paixão’ na educação” é “outro daqueles que surge em momentos diferentes da reflexão pedagógica sobre a figura do professor”. Ou seja, as/os professoras/es aposentadas/os se tornam suscetíveis à sua paixão pelo ensino. Em alguns depoimentos elas/es afirmam que, para ensinar, era preciso estar “apaixonado”. Essa paixão se expressa com palavras que denotam relações subjetivas tais como amor, paciência, compreensão, humildade, vocação, amizade, carinho, dedicação, persistência, bondade, esforço, doação e tolerância. Além de evidenciar a paixão pelo ensino, esses termos permitem pensar numa perspectiva profissional profundamente arraigada na formação religiosa cristã.

Sobre o segundo adjetivo, lugar de origem, Escobar (2005) contribui para entendermos que o local de nascimento muito revela sobre os agentes; uma vez que as condições geográficas, entre outras orientam as im/possibilidades de se desenvolverem determinados aspectos culturais, sociais, históricos, educacionais, de conhecer e

construir o mundo, tendo por fundamento as respectivas práticas desenvolvidas nos lugares. Pérez (2003, p. 7), da mesma maneira, demonstra que é nos lugares que os agentes realizam seus intercâmbios: o “lugar é potencialmente gerador de novas subjetividades [...] a definição do lugar depende do cotidiano e a definição do cotidiano depende do lugar, um é condição do outro”.

No que tange à formação, as/os professoras/es foram separados em três grupos: o primeiro contendo os níveis de formação no ginásial normal, na escola normal e no magistério; o segundo agrupa as/os docentes com nível superior e o último grupo, as/os que fizeram pós-graduação em nível *lato sensu* e *strictu sensu*. O Gráfico 1 mostra os percentuais de cada um desses grupos:

Gráfico 1 - Percentual na formação dos três grupos do professorado



Fonte: Elaborado pelos autores tendo como base os questionários.

Observamos que 46% do professorado catarinense aposentado possuía uma formação que contemplava os níveis de formação no ginásial normal, na escola normal e no magistério. Essa informação está associada diretamente à categoria geração. O ensino normal se concentrava no início do recorte temporal e praticamente deixou de existir no final do século XX e início do XXI. Magalhães (2007, p. 103) mostra que

a natureza das exigências formativas e as aprendizagens sociais de uma geração dependem das oportunidades e condições sociais e históricas em que foram socializadas, sobretudo, daquelas experiências adquiridas nos anos formativos, o que significa dizer que a história reflete em sua

própria experiência, um fundo comum e experiências compartilhadas por sujeitos sociais vivos, que se convertem em uma espécie de aprendizagem coletiva e, de certa forma, uma reprodução social de fenômenos estruturais, que alcançam a ‘memória coletiva’ e nos coloca diante de uma biografia de grupos de idade, que se torna criadora de experiências e aprendizagens sociais que operam o presente, tornando inevitável a temporalização de suas vivências. (MAGALHÃES, 2007, p. 103)

Schneider (2008, p. 15) em sua pesquisa mostra que, particularmente para os cursos de formação de professoras/es, a ampliação das oportunidades educacionais no ensino normal em Santa Catarina entre os anos de 1946 a 1969, ocorreu pela expansão do ciclo ginasial como via para a democratização do acesso ao ensino secundário “num período caracterizado por uma forte demanda por escolarização secundária”. Schneider ainda esclarece:

De 1946 a 1969 o sistema educacional brasileiro estava organizado da seguinte forma: Ensino Primário (4 anos); Ensino Secundário, oferecido nos ciclos ginasial (4 anos) e ciclo colegial (3 anos). A formação de professores era oferecida no Ensino Normal, um dos cursos secundários profissionalizantes existentes no período. [...] desta forma, o Ensino Normal era organizado em dois ciclos e diplomava Regentes de Ensino Primário, os que concluíam o ciclo ginasial, e Professores Primários, os que terminavam o ciclo colegial. (SCHNEIDER, 2008, p. 16)

O segundo grupo, representado por professoras/es com nível superior, perfaz 24% e o terceiro grupo, que engloba o professorado com pós-graduação em nível *lato sensu* e *strictu sensu* compõe 27%. Um dos fatores que pode esclarecer esses percentuais de formação é a própria história da constituição do ensino superior no Brasil que “nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si” (BORTOLANZA, 2017, p. 2). Foi a partir do século XIX, que as classes dominantes sentiram as dificuldades em acessar o ensino superior nas universidades europeias e iniciaram as demandas para a instituição desse nível de formação no Brasil. Bortolanza (2017, p. 2-3) mostra que houve dificuldades de estruturação do ensino superior devido às várias Reformas Educacionais que aconteceram ainda na República Velha: até 1930 “as constantes discussões e reformas da instrução pública, [eram feitas] com critérios políticos acima da base de cunho científico [...]”

A partir dos anos 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a educação encontrou bases mais contundentes para a sua existência e desenvolvimento; no entanto o não planejamento das instituições de ensino superior brasileiras proporcionou desde o princípio “as ineficiências⁴ e cunho político e interesses outros, proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população” (BORTOLANZA, 2017, p. 8).

Bortolanza (2017, p. 9) argumenta que “desde a implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo, nem ocorreram mudanças relevantes em seu formato, cabendo destaque ao desenvolvimento da rede de universidades federais”. Há, no entanto, a partir de 2008, o destaque para a interiorização do ensino superior proporcionado pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da Lei nº 11.892/2008.

A perspectiva da formação em nível superior no caso das/os professoras/es aposentadas/os com as/os quais dialogamos, se tornou viável com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, quando estados e municípios adquirem autonomia com o processo de descentralização pelo Ministério da Educação (MEC). Outro aspecto a considerar é a Reforma Universitária de 1968, que proporcionou às universidades autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira e que também por meio da federalização se expandiram. Como afirma Schneider (2008) antes dessa organização legal, o curso Propedêutico funcionava como “estrada real” para a universidade. Posto que ter concluído os estudos no âmbito do ginásio normal, da escola normal ou do magistério denota um marcador social notável, importa debater sobre a centralidade do mérito escolar e as concepções de bom aluno, o que faremos a seguir.

⁴ As “marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado foram sentidas em cinco momentos-chaves: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, num contexto maior definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência” (BORTOLANZA, 2017, p. 8).

A centralidade do mérito escolar e as concepções de bom aluno

Se a identificação com o pai e com seu ‘projeto’, constitui sem dúvida uma das condições necessárias da boa transmissão da herança, não é condição suficiente para o sucesso da empresa de sucessão que, sobretudo para os detentores de capital cultural, mas também, em menor medida, para todos os outros, está hoje subordinada aos veredictos da Escola e por isso passa pelo sucesso escolar.

(BOURDIEU, 1997, p. 589)

O excerto acima mostra a força da escola no processo de consolidação da identificação com os progenitores e com a herança. Sendo a linhagem detentora em maior ou menor grau de capital cultural, isso implicará nos veredictos emitidos pela escola. O grau desse capital cultural pode acarretar até mesmo a mortalidade escolar, quando fundamentado critério do mérito, que via de regra são definidos pela origem social. Dubet (2004) mostra que mesmo com os consideráveis avanços, a escola não se consolidou sem obstáculos e que a igualdade de oportunidades meritocrática, quando presumiu a igualdade de acesso, deduziu igualmente uma igualdade no tratamento dos alunos: isso não vigorou especialmente para alunos cuja origem social era mais desfavorecida.

Dubet (2008) demonstra que o mérito pode ser entendido como o atributo de merecimento de um determinado agente, podendo compor duas faces: boa ou ruim. Tais faces dizem respeito aos lados positivo e negativo do reconhecimento. Essa dupla legitimação mostra-se perversa, pois o mérito é interpretado de modo comum, como uma “questão de simples aptidão” diante de condições mínimas oferecidas pelas escolas que também “precisam se condicionar às orientações dos sistemas, renunciando à sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira” (CNTE, 2017, p. 210). Assim, essa suposta igualdade propõe que, se todos os alunos possuem acesso a condições equitativas de escolarização, por exemplo, no concurso vestibular, todos possuem as mesmas chances de alcançar a vitória: fecham-se os olhos para o que se convencionou denominar de “bem-nascidos” ou “mal-nascidos”. Dubet argumenta:

A igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são

fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder [...] que influenciam as diferenças de performance escolar. (DUBET, 2008, p. 11)

Ao contrário do mérito, a meritocracia, que significa o “poder do mérito”, é um princípio que, no âmbito educacional, propõe harmonizar as diferenças individuais e as desigualdades sociais dos sujeitos por meio de suas qualidades, vocações ou qualificações, instaurando a concepção de “igualdade de oportunidades”, tornando o sistema aparentemente justo (VALLE, 2013, p. 10). Diferente das desigualdades de nascimento e de herança, que são injustas, “a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais” (DUBET, 2008, p. 11). Essa igualdade propõe que, se todos os alunos possuem acesso à escolarização, a probabilidade de conseguir ser vencedor é a mesma; no entanto desconsideram-se os pontos de partida dos alunos, mas enfatizam sua chegada. De acordo com Dubet,

Uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça. (DUBET, 2004, p. 540)

Como se pode ver, há sempre limites na igualdade de oportunidades distribuídas pela escola, pois

Aptidões e talentos não são [...] algo independente da sociedade e de suas instituições. Mesmo quando tais instituições estão adequadamente organizadas para a boa expressão ou educação dos talentos e aptidões que existem potencialmente nos indivíduos, não há como mensurar se eles são totalmente efetivados na vida social. (RIBEIRO, 2014, p. 1098)

É justamente a partir de desigualdades de nascimento e de heranças injustas, que muitas vezes aparecem como ausência do “dom”, que o professorado catarinense atribui ao aluno características de “bom”. Considerando que o fator competição é essencial na meritocracia, ela passa a ser uma causa “de estresse no sistema educacional de nível básico, precário em muitos lugares. Educadores/as e estudantes são cobrados, sem a

contrapartida que lhes garanta valorização e qualidade da educação” (CNTE, 2013, p. 209). Vista sob esse prisma, a meritocracia escamoteia as desigualdades existentes nos sistemas que compõem a educação brasileira.

A “meritocracia apoia-se nas competências escolares, condição que exige dos estudantes certas aptidões” (CNTE, 2013, p. 210), enquanto é desviado o foco “das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos” (CNTE, 2013, p. 209). Assim, não se distinguem as condições que estão na base das trajetórias, dos percursos dos agentes concorrendo para alcançar o saber meritocrático; considera-se que a meritocracia e os esforços individuais dos estudantes é que devem levá-los a acessar as melhores posições. Neste sentido, é que são analisados os tributos de bom aluno, enfrentamento sobre o qual nos debruçamos daqui para diante.

Analizando os atributos do bom aluno

No que tange às categorias elencadas para analisar as representações sobre o bom aluno, a variável formação separada em três grupos, foi efetuada na hipótese de que os diferentes níveis de formação pudessem apresentar particularidades no que concerne às características selecionadas para a representação de bom aluno. Relembramos que a divisão em três grupos, no aspecto relacionado à formação das/os professoras/es estão assim constituídos: o primeiro com níveis de formação no ginásio normal, na escola normal e no magistério; o segundo com nível superior e o terceiro grupo, os docentes que possuem pós-graduação em nível *lato sensu* e *strictu sensu*.

Assim, analisar as concepções de bom aluno por meio da centralidade do mérito nos levou a pensar, balizados por representações de professoras/es aposentadas/os da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em quatro categorias de atributos a partir da frequência com que determinadas palavras apareceram em suas falas como referência ao bom aluno. Foram elaborados os Gráficos 2, 3 e 4 de nuvem⁵, a partir da coleta dos dados

⁵ Camargo e Justo (2015, p. 513) mostram que o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) foi desenvolvido por Pierre Ratinaud. “Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, este programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O IRAMUTEQ possibilita os

nos questionário. Esse questionário é um acervo que pertence a dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Professores em Santa Catarina (GPEFESC) e Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) e que resultou do projeto nominado “Memória Docente: Os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede Estadual de ensino”, submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pleiteando uma Bolsa de PQ: Março 2009 a Fevereiro 2012 e coordenado pela Professora Doutora Ione Ribeiro Valle. Como já sinalizamos, acionamos a grande categoria, colocada como o item 4 do questionário: experiência pedagógica e que compõe o questionário; esta categoria instiga as/aos professoras/es a escreverem três características que podem ser atribuídas ao aluno bom e ao mau aluno e aos quais as/os professoras/es conferem diversos termos.

Vislumbramos uma estratégia para organizar os dados de modo a fornecer uma compreensão visual acerca dos mesmos e para mostrar a frequência com que os termos apareciam ao se referir ao bom aluno (Gráficos 2, 3 e 4). Mc Naught, (2010, p. 630) mostra que “uma nuvem de palavras é uma visualização especial de texto, na qual as palavras usadas com mais frequência são efetivamente destacadas por ocupar mais destaque na representação”. Assim, por meio delas buscamos dar visibilidade aos principais termos usados pelos professoras/es catarinenses para se referir ao bom aluno. As nuvens de palavras “podem ser uma ferramenta útil para análise e validação de descobertas. Uma maneira rápida e visualmente rica de permitir que pesquisadores tenham algum conhecimento básico dos dados em mãos” (MCNAUGHT, 2010, p. 630).

seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o IRAMUTEQ pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa”.

diz respeito à nuvem de palavras representativas do bom aluno, elegemos: disciplinado, respeitoso, estudioso, interessado, educado, e responsável. Essas ideias também estão presentes no grupo 2 (docentes com nível superior) e no grupo 3 (docentes com pós-graduação em nível *lato sensu* e *strictu sensu*). No grupo 2 aparece também a palavra motivado e no grupo 3 ainda constam os termos questionador e participativo, que serão considerados como atributos secundários.

A família é responsável por exercer um trabalho de instituição, isto é, a função de modelar os “corpos sociais” ritualmente e tecnicamente ao mesmo tempo, objetivando “instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade [...] sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e de persistência dessa unidade” (BOURDIEU, 1996, p. 129). A família é considerada como natural, devido à aparência de ter sido sempre assim, mas trata-se de uma invenção recente e, sobre as famílias, os indivíduos constroem suas representações pela atribuição de um conjunto de propriedades idealizadas como sagrada (BOURDIEU, 1996). É uma “palavra de ordem”, um “princípio coletivo de construção da realidade coletiva, uma ficção social objetiva e subjetiva, quase universalmente aceita e que constitui o *habitus*, estrutura mental inculcada nas mentes socializadas de um determinado modo” (BOURDIEU, 1996, p. 129).

A família interfere nas ambições do aluno no que diz respeito à escola. Assim, a herança familiar funciona como volume dos bens detidos, sejam eles de ordem cultural ou material podendo ser transferidos aos filhos, com base no “espírito de família”. As posições escolares ocupadas pelos alunos “herdeiros”, que receberam a dignidade de serem chamados “bons” é resultado das relações e posições do grupo familiar (BOURDIEU, 1992). Ao objetivar o bom aluno, as/os professoras/es caracterizam a família por meio de uma aparência idêntica do que é o próprio aluno; este emerge como um agente transpessoal, que representa “um espírito coletivo” e “uma visão específica de mundo” (BOURDIEU, 1996, p. 125).

Assim, toda a capacidade do aluno, que é “um agente ativo, dotado de vontade, capaz de pensamento, de sentimento, e de ação” (BOURDIEU, 1996, p. 125) subjaz às relações familiares concedidas *a priori* por meio de “um conjunto de pressupostos cognitivos e de prescrições normativas que dizem respeito à maneira correta de viver as relações” (BOURDIEU, 1996, p. 126). Deduzimos que as/os professoras/es, ao destacarem

os atributos anteriormente demarcados aos “bons alunos”, estão considerando o mérito da família, que teve uma atuação bem sucedida no processo inicial de integração do seu filho na escola. O estudante carrega sobre si o “fardo de Sísifo”, pois perpetua a linhagem e a herança de sua família, seja em aspectos positivos ou negativos. O veredicto de “bom aluno” dado pela instituição escolar por meio das/os professoras/es, “funciona como um princípio de realidade brutal e poderoso” (BOURDIEU, 1997, p. 587), que intensifica as vitórias, mas igualmente os fracassos e decepções.

Os atributos primários do bom aluno, compreendidos como decorrentes da herança familiar induzem as/os professoras/es a sancionar o “espírito de família”, constituindo a escola como princípio de laureis do aluno, o que o move a confirmar os projetos familiares como seus, uma vez que são ratificados pela escola. Isso mostra que o herdeiro precisa estar disposto a cumprir o destino encerrado em sua herança familiar “generosa de tensões e de contradições genéricas e específicas” (BOURDIEU, 1997, p. 588). Receber o atributo de bom aluno significa que houve, por parte desse próprio aluno, a capacidade de revezar suas disposições imanentes, de fazer-se instrumento dócil operando com as “palavras de ordem” externadas como disciplinado, respeitoso, estudioso, interessado, educado, responsável, motivado e participativo, constituindo-as como “moeda de troca” no espaço escolar.

O “bom aluno” em nome da transmutação da família como grupo real, se submete a um conjunto de trabalhos simbólicos e práticos que o levam a converter “a obrigação de amar em disposição amorosa” que o faz adotar “um ‘espírito de família’ gerador de devotamentos, de generosidades, de solidariedades” (BOURDIEU, 1996, p. 129). O “bom aluno” por meio da família é guiado ao esquecimento do arbitrário social, objetivando (in)conscientemente a manutenção da ordem social e a reprodução não exclusivamente biológica, mas principalmente social, ou seja, “na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 131). Assim, “as escolhas dos agentes, são dependentes, primeiramente, desta experiência doméstica recebida como herança dos pais, e posteriormente a isso, como uma forma de transposição, [...] experiências aprendidas no decorrer da vivência do agente” (SANTOS; FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 3).

O atributo de “bom aluno” reflete então o poder de inculcação da família sobre o agente, que o leva a desenvolver determinadas atitudes que parecem ter sido apropriadas de modo natural. Na escola tais atitudes se materializam como internalização das normas do jogo escolar: sobre este, paira a certeza de que vale substituir, ou abrir mão dos desejos individuais em prol de outros desejos ratificados pelas instituições sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 536). Admite-se que esse jogo merece ser jogado e que os encantamentos por ele provocados se dão por meio de “uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996c, p. 139-140), nesse caso circunscrito e conhecido como grupo familiar. Essa cumplicidade se expande às relações entre professor e aluno.

Atributos secundários

Sobre os atributos secundários do bom aluno, que indicam a condução das razões práticas, elegemos as expressões recorrentes que foram: dedicado, esforço/esforçado, atento/atencioso, amigo, obediente, participativo no grupo 1 (níveis de formação no ginásio normal, na escola normal e no magistério). Já no grupo 2 (nível superior) ainda constam as palavras questionador e comprometido; esta última também aparece no grupo 3 (pós-graduação em nível *lato sensu* e *strictu sensu*), no qual consta também o termo assíduo.

Elegemos esses termos, pois entendemos que o processo de socialização acontece por meio de estruturas objetivas e objetivadas e independentes “da consciência e da vontade dos agentes” (BOURDIEU *et al.*; 2004, p. 149). Elas (as estruturas) orientam, coagem as práticas e interferem no modo como cada um transita. As palavras atribuídas pelo professorado aos alunos revelam uma ideia de interesse, que por sua vez é considerável debater, posto que desconstrói os encantamentos e as mistificações dos atos humanos. Quais os proveitos dos alunos ao “se fazerem” assim? Esse fazer-se dos alunos revela um alvo que provavelmente fora suscitado por seus comportamentos, pois os agentes não agem de modo disparatado, louco ou sem sentido e gratuito, ainda que por vezes sem a razão como princípio (BOURDIEU, 1996). Para Bourdieu (2001, p. 169) “o senso prático é o que permite agir de maneira adequada sem interpor ou executar um ‘é preciso’, uma regra de conduta”.

As características atribuídas aos alunos pelo professorado mostram de certo modo seu “investimento no jogo” escolar, sua *illusio*⁶ percebendo sua importância e as estruturas nele presentes. Os jogos escolares se “fazem esquecer” revelando as relações de cumplicidade entre ontologias e estruturas. Assim, quando os alunos manifestam objetivamente por meio de suas *hexis* corporais as ideias de dedicação, de esforço, de atenção, de amizade, de obediência, de participação, de curiosidade, de comprometimento e de assiduidade deixam claro que não são indiferentes ao jogo, mas que investem nele graças à importância que veem no próprio jogo: a luta pela aquisição do capital escolar. Tal *illusio* contribui para que o estudante perceba que há conexões entre o desenvolvimento das suas pulsões e as sanções culturais que pode sofrer se colocá-las todas em prática (OLIVEIRA, 2005).

A escola é um modelo de espaço social e simbólico: sendo assim, a escola não pode ser examinada em si e nem por si mesma. No caso deste artigo, esse exame opera com as relações entre professoras/es e alunos que resultam no atributo de bom aluno. Para esse fim, são mobilizadas razões práticas que orientam a ação de cada uma das partes que possuem disposições diferentes e que, portanto, tomam posições diferenciadas. Assim, as práticas que conferem a alguns alunos a alcunha de bom são intercambiáveis no interior do universo escolar. Professor e aluno agem em um dado momento, circunscrito ao espaço escolar, orientados por “um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades ou de bens, eles próprios relacionalmente definidos” (BOURDIEU, 1996, p. 18).

A lógica da prática dos alunos é manifestada em trocas mecânicas, rituais de aparências observadas nos seus comportamentos que exteriorizam “a linguagem da consciência [e] a linguagem do modelo mecânico” (BOURDIEU, 2009, p. 133), resultado dos jogos de sociabilidade vivenciados na escola e expressos por meio das atitudes como possíveis dimensões do senso prático. Os bons alunos demonstram ter se apropriado dos “sentidos da simbólica corporal ou verbal que é necessário possuir” (BOURDIEU, 2009, p.

⁶ A noção de *illusio* não é muito divulgada e nem desponta como conceito-chave na produção teórica de Pierre Bourdieu. Na obra *Razões práticas. Sobre a teoria da ação* (1996, p. 139) essa noção aparece da seguinte maneira: para adiante da ideia da raiz *ludus* (jogo) de estar no jogo e levá-lo a sério, é “a *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”. E mais: é “dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele”.

134). Esse senso prático é temporal porque além de estar articulado ao tempo, joga estrategicamente com o tempo vivenciado na escola, e que se constitui num tempo particular.

Atributos terciários

Os atributos terciários do bom aluno, dados pela ordem do espaço social escolar, se revelam nos três grupos de professoras/es por meio dos termos caprichoso, comportado, persistente, aparência, comunicativo, material adequado, dinâmico, exemplar, ativo, colaborador, perspectiva de futuro, saudável, experiente, iniciativa, leitor, aplicado, valoriza o conhecimento/valoriza a escola, criativo, dialoga com o professor, possui condições básicas, competente, faz além do proposto/além das expectativas, higiene, trabalho em grupo/trabalho em equipe, líder, curioso, sabe ouvir e perguntar, condições financeiras e estimulado.

A escola é um espaço social no qual ocorre a reprodução e a distribuição do capital cultural e, por conta disso, compõe a estrutura do espaço social mais amplo. A reprodução e a distribuição são realizadas por meio das estratégias das famílias e da lógica *sui generis* da escola; ambos os espaços sociais objetivam sua perpetuação em poderes e privilégios. Esse espaço é definido pela “exclusão mútua, ou pela distinção, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 164). Bourdieu (2001) argumenta tratar-se de um lugar distinto e distintivo, no qual o agente ocupa uma posição em relação a outros espaços e à própria distância que o separa de outros espaços.

A escola como um espaço social age como o “demônio de Maxwell”⁷, quando faz a triagem, separando, considerando a ordem preexistente, os alunos com volumes desiguais de capital cultural. Como em outros espaços, na escola ocorre a

⁷ Demônio de Maxwell: trata-se de um experimento mental projetado pelo físico e matemático escocês James Clerk Maxwell, em 1872, para mostrar que a Segunda Lei da Termodinâmica pode ser anulada por meio de uma situação hipotética. A ideia é a de que há um demônio, ser inteligente, mantenedor da ordem, que dentro de um sistema controla quais partículas entram e saem de um compartimento para outro, fazendo com que partículas mais rápidas entrem por um lado, e as mais lentas por outro. Faz isso controlando uma porta feita por ele na abertura da barreira. Bourdieu lança mão dessa alegoria para mostrar que a escola funciona como mecanismo de reprodução social, posto que mantém a ordem preexistente; ou seja, separa alunos segundo a quantidade de capital cultural que possuem. Separação sempre desigual (BOURDIEU, 1996).

correspondência e a coexistência de distribuição tanto dos agentes, quanto das propriedades. Desse modo “não existe ninguém que não seja caracterizado pelo lugar em que está situado de maneira mais ou menos permanente” (BOURDIEU, 2001, p. 165). Nesse sentido, as aptidões relacionadas ao capricho, comportamento, persistência, aparência, comunicação, dispor de material adequado, dinamicidade, exemplaridade, ser ativo, colaborador, ter perspectiva de futuro, ser saudável e experiente, ter iniciativa, ser leitor, ser aplicado, valorizar o conhecimento e a escola, ser criativo, saber dialogar com o professor, possuir condições básicas, ser competente, fazer além daquilo que é proposto e superar as expectativas, ter higiene, saber trabalhar em grupo, exercer liderança, ser curioso, saber ouvir e perguntar, ter condições financeiras e ser estimulado são reconhecidas pelas/os professoras/es e funcionam como operações de seleção, dadas pelas condições de vida, pelos conteúdos e, sobretudo, pela organização do próprio processo educativo como fronteiras sociais que separam “o último diplomado do primeiro reprovado por uma diferença de natureza, marcada pelo direito de usar um nome, um título” (BOURDIEU, 1996, p. 38); em outras palavras, a porta deve ser aberta de acordo com as aptidões herdadas desigualmente pelo aluno?

Assim, os atributos reconhecidos pelo professorado no espaço social escolar classificam e ordenam no duplo sentido do “mérito”, legitimando os “vitoriosos” e os “fracassados”. A escola como espaço social jamais deve ser analisada em si mesma e nem por si mesma. A visão relacional desse espaço, constituído por práticas, teorias, tempos e espaços específicos é que devem ser objetivados em um léxico preciso. Assim, “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica historicamente situada e datada” (BOURDIEU, 1996, p. 15), em um universo possível, no caso a escola, a fim de apreender as estruturas e mecanismos que podem escapar aos olhares desatentos. Nesse aspecto, quando o professorado lança mão das características acima enumeradas para designar o bom aluno, o faz fundamentado em uma realidade aparente (em si e por si mesma) desconectada de todo um universo “econômico” de práticas, gostos dentre outros, dados pela herança cultural.

Atributos quaternários

Os atributos quaternários do bom aluno, visíveis pela ordem econômico-psíquico-simbólica, foram “materializados” pelos termos criativo, competitivo, paciente, capacidade de concentração, humilde, competente, capaz, bom caráter, sério, feliz, curioso, vontade, espiritualizado, valores, consciente, autêntico, decidido, inteligente, amado, alegre, sincero, honesto, sonhador, cuidadoso, termos recorrentes nos três grupos de professoras/es. Optamos por eleger aspectos “invisíveis” constituídos pela ordem psíquico-simbólica manifestos nas expressões anteriores.

Os aspectos “invisíveis” podem estar relacionados ao volume de capital econômico do aluno, que lhe concede as “raridades” simbólicas e que podem localizá-lo em lugares temporários como, por exemplo, quando acessa lugares de honra na escola e principalmente permanentes/estruturais como, por exemplo, o bairro onde mora (podendo ser zona rural no caso desses alunos). Esses aspectos “invisíveis” revelados na manifestação dos professoras/es graças à simplicidade dos termos acima descritos permite pensar o capital econômico como constituidor de *habitus* e de incorporações que “não são efeitos mecânicos de coerção de causas externas” (BOURDIEU, 2001, p. 169), nem incorporados de maneira livre e consciente.

O capital econômico dos alunos os dota de certos *habitus* que são inscritos em seus corpos de acordo com as experiências pelas quais já passaram. As características descritas pelas/os professoras/es são modalidades estratégicas de linguagem que famílias e alunos empregam para serem observados e objetivados e que se apresentam como “valores de desinteresse”. No entanto, “o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas” (BOURDIEU, 2001, p. 169). O capital econômico produz condições específicas para a existência de qualquer aprendizagem, neste caso em particular a condição escolar e, em contrapartida, ele precisa estar em suspensão, distanciado objetiva e subjetivamente da urgência prática que é obter o capital escolar. Constituindo-se tais características em estratégias (in)conscientes em articulação com a lógica específica da escola.

Como integrantes de uma ordem psíquico-simbólica, e por ser uma economia de bens simbólicos, é relevante ser criativo, competitivo, paciente, ter capacidade de

concentração, ser humilde, competente/capaz, ter bom caráter, ser ou “parecer” sério, feliz, curioso, espiritualizado, consciente, autêntico, decidido, inteligente, amado, alegre, sincero, honesto, sonhador, cuidadoso. Esses atributos do bom aluno expressos pelas professoras/es, de modo nenhum são fruto de “uma sucessão descontínua de situações abstratas” (BOURDIEU, 2007, p. 229). São aspectos subjetivos que se materializam em chances objetivas e que se convertem em uma economia de bens simbólicos negociada em “transações nos mercados de bens culturais” (BOURDIEU, 1996, p. 157). Bourdieu (1996, p. 157) demonstra que “os bens simbólicos são espontaneamente alocados pelas dicotomias comuns (material/espiritual, corpo/espírito), no polo espiritual e, assim, frequentemente considerados fora de alcance”; os bens simbólicos de certa forma recusam o bem econômico, funcionando como uma espécie de “economia de oferenda” numa transação que é instaurada de maneira imaterial.

Os termos utilizados pelas professoras/es remetem à questão da honra que sublimam e transfiguram verdades econômicas. Nesse sentido, os alunos como “agentes engajados em uma economia de trocas simbólicas gastam uma parte considerável de sua energia na elaboração desses eufemismos” (BOURDIEU, 1996, p. 166), mostrando autenticidade, felicidade, estímulo, cuidado, honestidade, sinceridade, alegria, amorosidade, humildade, espiritualização, iniciativa, dentre outros atributos, mas também como “moeda de troca” na economia de bens simbólicos.

Algumas possibilidades conclusivas

Não há distribuição de maneira igual de oportunidades de acesso para todos, afinal, a escola pode funcionar como o demônio do “*demônio de Maxwell*”⁸, abrindo e fechando portas segundo as aptidões e assim, preservando, os mecanismos de reprodução e dominação social. Podemos entender que o atributo de bom aluno é fruto de uma “negociação” entre professoras/es e aluno e que depende das representações que cada uma dessas agentes constrói sobre a outra. Essas representações são variáveis segundo as categorias sociais e os “contratos pedagógicos” que são matizados pelo grau de confiança mútua e de clareza das exigências visíveis, explícitas, mas essencialmente

⁸ Sobre o Demônio de Maxwell consultar a nota 7.

pelas veladas nos meios sociais, econômicos e culturais destinados aos herdeiros. Ainda que a igualdade de oportunidades seja erguida, em tese, como central para a articulação entre liberdade, igualdade e mérito, ela nunca garantiria que os mesmos talentos, motivações e competências oferecessem os mesmos sucessos; estes dependem “mundo de origem” e da herança familiar (VALLE, 2010).

Melo (2014, p. 338) mostra que “a escola, ao ‘medir as aptidões’, utiliza critérios que sobrepõem a ideia do ‘dom natural’ e requer afinidade entre hábitos culturais de uma classe e as exigências de seu sistema de ensino que definem o que é sucesso”. Para Bourdieu e Passeron (2014) não há maneira mais eficiente e eficaz de servir ao sistema, do que quando se acredita combatê-lo, responsabilizando somente as desigualdades econômicas ou a vontade política, por “todas as desigualdades diante da escola”.

Na escola, os privilégios socialmente herdados e adquiridos são transformados em méritos, dons e talentos individuais, por meio de recursos pedagógicos e de avaliação. Assim sendo, o corpo docente catarinense objetiva o bom aluno como merecedor, tendo em vista que ter mérito é “ter” valor; é estar munido de elementos tanto intelectuais quanto morais, que são reconhecidos socialmente e dos quais se é digno. No entanto, a escola, por meio do mérito, não é capaz de transformar as heranças em virtudes, contribuindo assim, para mitigar as desigualdades.

Assim, o “mundo de origem” dos alunos e sua herança cultural são fragilizadores, considerando que o professorado reproduziu “a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura [que predominou] nos processos de escolarização” (VALLE, 2014, p. 9). Tal perpetuação pode ter encontrado guarida nos “recursos pedagógicos (e de avaliação)” que transformam os “privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os” (VALLE, 2014, p. 9).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. (Coleção Sociologia)
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro—uma busca da origem até a atualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17, 2017, Mar del Plata. **Anais [...]**. Argentina, 2017. p. 1-16. Tema: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento.
- BRANDÃO, Ana Maria. **Entre a vida vivida e a vida contada**: a história de vida como material primário de investigação sociológica. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9630/3/Entre%20a%20Vida%20Vivida%20o%282%29.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: UM SOFTWARE GRATUITO PARA ANÁLISE DE DADOS TEXTUAIS**. TEMAS EM PSICOLOGIA, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A meritocracia na educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013.
- DUBET, FRANÇOIS. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Set. 2005. p. 133- 168. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2020. (Colección Sur Sur). E-book.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas: UNICAMP, n. 28, p. 61-65, 2007.

MCNAUGHT, Carmel. Using wordle as a supplementary research tool. **The Qualitative Report**, Hong Kong, v. 15, n. 3, p. 630-643, May 2010. Available in: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/mcnaught.pdf>. Access in: 18 mar.2021

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **“Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida”**: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960). 2014. 391f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: Aquém e além de Bourdieu. **MANA, s.l. (sine loco)**, v. 11, n. 2, p. 529-543, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. **Anais eletrônicos [...]**. Poços de Caldas: editora, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 24 fev. 2020. Tema: Novo Governo. Novas Políticas?

PINTASSILGO, Joaquim António de Sousa. **História da formação de professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2011.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266244820>. Acesso em: 06 jan. 2020.

RODRIGUES, Milena; HARUMI AYABE, Noelle; FROLLINI LUNARDELLI, Maria Cristina; CANÊO, Luiz Carlos. A preparação para a aposentadoria: o papel do psicólogo frente a essa questão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-62, jun. 2005.

SANTOS, Natalia da Silva Malagutti; FERREIRA, Camila Cristina; FERREIRA, Thiago Spiri. A herança familiar e o rendimento acadêmico: a relação entre os capitais herdados e o rendimento acadêmico no ENADE 2015. SEMEAD - SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 20, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: editora da USP, nov. 2017. p. 1-15. ISSN 2177-3866.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, Tania Maria. (orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 256-271. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-26, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos. In: **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010. p. 19-48.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, p. 659-671, 2013.

Recebido em: 27/08/2020

Revisões requeridas em: 25/10/2021

Aprovado em: 10/12/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 52 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com