

ENTRE O POPULISMO DOCENTE E O DOM DA FALA DISCENTE: PROBLEMAS DO ENSINO BÁSICO QUE SOBREVIVEM À FORMAÇÃO SUPERIOR EM PEDAGOGIA¹

Bernadete Beserra² - UFC

Leiry Kelly Oliveira³ - UFC

Carolina Santos⁴ - UFC

RESUMO

Muitos são atraídos para o Ensino superior em função da promessa de ascensão cultural e social. Mas que garantias há de que o capital científico-cultural que se espera de uma formação superior seja efetivamente transmitido na universidade? Neste artigo discutimos os limites do ensino superior público brasileiro em relação ao cumprimento de tal promessa a partir de um fenômeno que Pierre Bourdieu denominou “populismo docente” e que consiste de fazer o aluno crer que a cultura que ele trás consigo, herança familiar e escolar, é já suficiente para as demandas do mercado que o espera. A pesquisa onde o fenômeno foi observado foi realizada no segundo semestre de 2012 no curso de Pedagogia de uma universidade pública federal do nordeste do Brasil. Com o interesse em compreender o que motivava a variação do índice de participação dos alunos em diferentes disciplinas, recolhemos dados através de observação participante, questionários e entrevistas. Guiadas pela teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, observamos, em termos de comportamentos, atitudes e *disposições*, o enorme fosso produzido pela desigualdade social brasileira e por um sistema escolar que mantém separadas as classes populares das classes médias e altas durante toda a trajetória escolar. Concluímos que chegar à universidade sem as habilidades mínimas exigidas, sobretudo em termos de disciplina para os estudos, leitura e pensamento abstrato, é bastante problemático pois interfere diretamente no rendimento individual e do grupo. Porém, mais grave que isto é se deparar com uma universidade despreparada para lidar com o problema no sentido da sua superação. Assim, em vez de se esforçar para dar o que promete, uma educação de qualidade, a universidade muitas vezes apenas reforça a cultura paternalista da escola básica reproduzindo, de um lado, a negligência, e, de outro, criando um ambiente de ilusória aceitação do capital cultural trazido pelos estudantes em vez de criar os meios para oferecer a formação de que dela se espera.

Palavras-chave: Formação docente, Democratização do Ensino Superior, Populismo Docente.

ABSTRACT

Many are attracted for the opportunity of cultural and social mobility that Higher Education

¹. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no *III Colóquio Nacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação*, PPGE-UFC, Fortaleza, novembro de 2013. Agradecemos aos professores Eduardo Chagas e Hildemar Rech o convite.

². Doutora em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Riverside. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

³. Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Educação Tutorial - MEC/UFC.

⁴. Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Educação Tutorial - MEC/UFC.

provides. However, what guarantees are there that the scientific and cultural capital that is expected of a higher education is effectively achieved in college? This paper discusses the limits of the Brazilian public higher education in relation to the fulfillment of such a promise from a phenomenon that Pierre Bourdieu called "teaching populism". It consists of making the student believe that the culture he brings with him -- family and school heirlooms -- is enough for the demands of the job market. The research where the phenomenon was observed was developed in the second half of 2012 in the course of Pedagogy of the Federal University of Ceará . Their goal was to "practice" the basic anthropological concepts and provide elements for the students of Anthropology of Education build the rudiments of an ethnographic gaze. Interested in understanding the variation of student participation in classroom, the authors collected data through participant observation, interviews and questionnaires. Guided by the theory of cultural capital of Pierre Bourdieu, it was observed -- in terms of behaviors, attitudes and dispositions -- the huge gap produced by the Brazilian social inequality and a school system that keeps separate the popular classes of middle and upper classes throughout the school career. It was concluded that arriving at the university without the minimum skills required, especially in terms of discipline, reading and abstract thinking, is problematic because it interferes directly on individual and group performance. But much more serious than it is to come across a university unprepared to deal with the problem in order to overcome it . Thus, instead of striving to give what it promises, quality education, the university often only reinforces the paternalistic culture from the prior schooling. It does so by reproducing, on the one hand, the neglect common to Public Education in Brazil, and on the other, creating an environment of illusory acceptance of the cultural capital brought by students instead of creating the means to deliver the training that is expected of it .

Keywords: Teacher Education, Democratization of Higher Education, Academic Populism.

Introdução

Este artigo, cujo objetivo é a compreensão da participação dos alunos em sala de aula, é resultado de pesquisa desenvolvida durante a vigência da disciplina Antropologia da Educação, em um curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2011. A pesquisa foi realizada com o objetivo de “praticar” os conceitos antropológicos básicos e oferecer elementos para que os alunos, candidatos a futuros professores do ensino fundamental, construíssem os rudimentos de um olhar etnográfico. O desafio que ali se propunha era o do desenvolvimento das habilidades necessárias à observação do próprio grupo de que se fazia parte na perspectiva de desnaturalização das suas práticas cotidianas e indagação sobre o sentido destas em relação às ideias que eles tinham sobre o ensino superior e as expectativas do projeto político-pedagógico do curso.

A observação participante desenvolvida durante o semestre foi o espaço mesmo em que percepções e sentimentos se desnaturalizaram e permitiram que práticas docentes e institucionais vistas como positivas ou negativas isoladamente pudessem ser compreendidas no contexto mais amplo que as produziam e lhes conferiam significado. Alimentada pela teoria de Pierre Bourdieu

sobre as várias formas de capital⁵, a pesquisa levou as autoras à indagação sobre a relação entre as práticas docentes no curso de Pedagogia e o seu impacto na formação do futuro professor. Assim, conforme explicar-se-á melhor na próxima seção, a pesquisa acabou por incorporar uma questão de fundo relacionada à promessa de qualidade do ensino superior público brasileiro: que capitais culturais oferece o curso de Pedagogia aos seus alunos?

Para que se compreenda melhor a questão acima, é necessário que se explique o que é “capital cultural”.⁶ Para Bourdieu, que criou o termo (1986 p. 243), “o capital cultural se expressa em formas de conhecimento, habilidades, educação e vantagens que conferem ao indivíduo seu status social. Os pais provêm o capital cultural aos filhos através da transmissão das atitudes e conhecimentos necessários para que obtenham o sucesso no atual sistema educacional”.

O capital cultural, pois, é um tipo de herança que geralmente acompanha os capitais econômico e social, porém, diferentemente destes, restritos às classes altas, é “distribuído” pela escola para todos os cidadãos nas nações modernas. Aliás, é esta a promessa que alimenta a crença da ideologia da “escola libertadora” que mobilizou filósofos e cientistas sociais como John Dewey e Émile Durkheim e até hoje mobiliza movimentos por escolas públicas de qualidade no mundo inteiro. A escola seria, nessa perspectiva, a instituição social incumbida de oferecer os instrumentos que permitiriam a redução da desigualdade própria das sociedades capitalistas, uma vez que, de posse do capital cultural que ela oferece, os indivíduos das classes sociais mais baixas se preparariam para competir em condições mais próximas aos das outras classes e, através do mérito, alcançar posições sociais mais altas.

Embora na sociedade moderna a escola pública (nacional, estadual ou municipal) seja o espaço criado para a oferta das condições de mobilidade social aos indivíduos que não tiveram a graça de nascer em famílias abastadas, Bourdieu e Passeron (1998 p. 41) mostraram, a partir de estudo do sistema educacional francês desenvolvido na década de 1960, que, ao contrário do que

⁵. Para Bourdieu, o capital pode se apresentar sob quatro formas: capital *econômico*, que é imediato e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; capital *cultural* ou *informacional*, que é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado sob a forma de qualificações educacionais; e outras duas formas de capital que são fortemente relacionadas, capital *social*, que consiste de recursos baseados em conexões e pertencimento a grupos; e capital *simbólico*, que é a forma que diferentes tipos de capital tomam quando eles são percebidos e reconhecidos como legítimos (Bourdieu 1986, p.243).

⁶. Embora a expressão tenha sido primeiro utilizada em trabalho que desenvolveu com Jean-Claude Passeron (1966), Pierre Bourdieu continuou refinando o sentido do termo com o objetivo de uma compreensão mais dinâmica da realidade social e o reapresentou em diversos outros trabalhos, entre os quais, Bourdieu 1984 e 1986.

promete, a escola “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Escondendo, portanto, que o sucesso escolar é principalmente fruto da herança familiar, a escola legitima a desigualdade social através de um conjunto de práticas e de um sistema de avaliação que se apresenta como justo porque faz crer que todos que estão sob julgamento são iguais, ou seja, igualmente preparados para aprender o que ela tem a ensinar e igualmente carentes dos mesmos conteúdos.

A explicação de Bourdieu e Passeron é, sem dúvida, muito mais efetiva para as sociedades modernas que construíram sistemas educacionais públicos capazes de atrair todas as classes sociais. Não é este o caso do Brasil. Aqui, o fosso produzido pela enorme desigualdade social sempre foi tão naturalizado que o sistema educacional já se constituiu dividido entre público e privado, mantendo, também na escola, a separação social existente entre as classes altas e médias e as classes baixas. A restrita possibilidade de encontro entre essas classes sociais no espaço escolar somente se realiza muito depois, na universidade pública, em cursos cuja remuneração profissional justifica a baixa concorrência no processo seletivo e cria a oportunidade de entrada de indivíduos sem tradição familiar de ensino superior. São, em geral, indivíduos que não conhecem a universidade e não sabem o que dela esperar; a não ser o diploma que lhes dará a chance de se repositonarem em profissões socialmente mais valorizadas do que a dos pais e familiares. Esses cursos, por outro lado, também atraem alunos das classes médias desinteressados do estudo ou cujas famílias tinham as possibilidades financeiras, mas não conseguiram, porque não possuíam ou por outras razões, o capital cultural necessário à transmissão do interesse pelo estudo aos filhos.

Em alguns cursos universitários, portanto, finalmente se encontram alunos provenientes de vários estratos sociais, embora, em geral, a regra da universidade pública brasileira seja a manutenção da divisão existente na sociedade. Assim, os alunos são divididos em função da competitividade na seleção dos cursos que escolhem. Na universidade em que desenvolvemos a nossa pesquisa, os cursos que mais concentram alunos das classes altas e médias-altas são os de Medicina, Direito, Psicologia, entre outros que variam de acordo com a tendência do mercado. Em geral, as classes médias-baixas e baixas se concentram nas Licenciaturas e Pedagogia. Recentemente, porém, com a mudança das regras de seleção nas universidades públicas e a implantação do sistema de cotas para alunos oriundos das escolas públicas e para negros e indígenas,

essa situação vem sendo ligeiramente modificada. Não apenas no sentido da entrada de alunos provenientes das classes baixas em cursos mais prestigiados, mas também no sentido de levar para a Pedagogia e as Licenciaturas alunos de classes médias cuja primeira escolha não é tais cursos, mas a eles são conduzidos porque acreditam ser mais fácil, através da transferência, a chegada ao curso desejado, no caso, Psicologia e Jornalismo.

Com os objetivos apresentados anteriormente e esta compreensão teórica da educação em geral e da universidade pública brasileira, em particular, foi desenvolvida a observação participante nas aulas de Antropologia da Educação e nas das outras disciplinas que a turma do terceiro semestre cursava. Uma das conclusões a que se chegou é que o curso de Pedagogia estudado funciona à base de uma cultura que, distante do discurso apresentado no seu projeto político-pedagógico, reforça as injustiças sociais na medida em que não oferece aos alunos o que promete, ou seja, a formação de qualidade, que permitiria que eles incorporassem os capitais culturais que não trazem consigo e que são fundamentais para fortalecê-los para a disputa pela mobilidade social desejada. O reforço dessas injustiças se realiza, por exemplo, através de práticas docentes populistas que não desafiam os futuros professores à construção de uma formação sólida que permita que superem os problemas de formação acumulados ao longo de suas trajetórias escolares.

A pesquisa e os seus resultados estão apresentados nas três seções em que está dividido este artigo, além desta Introdução: na primeira, apresentamos o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e se construiu o seu objeto; na segunda, apresentamos alguns elementos para a compreensão da cultura dominante na unidade acadêmica que abriga o curso de Pedagogia e o perfil dos alunos observados e, na terceira, a partir da análise da filosofia da educação dos dois professores melhor avaliados no semestre e de cujas aulas os alunos mais participavam, discute-se a questão do populismo docente e do “dom” da fala discente.

A construção do objeto de pesquisa sob a dinâmica da observação participante⁷

⁷ Durante a escrita deste texto nos deparamos com a seguinte dificuldade: sob que perspectiva escrevê-lo já que ocupamos posições hierárquicas diversas e elas influenciam o nosso olhar? Decidimos, em função das necessidades de apresentação dos diversos raciocínios e materiais alternar a escrita entre a primeira pessoa do plural e o impessoal. A este recorreremos quando precisarmos explicar alguma situação particular observada ou vivida por uma das autoras. Além disso, no corpo do texto nos referiremos a elas por meio de pseudônimos. Também modificamos as datas para que as identificações com a “vida real” seja dificultada.

Desde o dia 10 de outubro de 2012, quando a professora Fátima deu a sua primeira aula do semestre, cujo calendário havia sido alterado em função da recente greve dos professores, os alunos de Antropologia da Educação, turma da manhã, receberam instruções sobre a escrita do diário de campo. A professora explicou que os diários iniciariam por uma descrição que os alunos fariam dela própria, naquela aula. As explicações sobre a dinâmica da observação participante e dos diários de campo seriam dadas a partir da leitura crítica dessas descrições e dos primeiros textos apresentados na disciplina, de autoria de Roberto Cardoso de Oliveira (2000) e Gilberto Velho (2002). Somente quando a maioria dos alunos havia compreendido minimamente de que consistia a observação participante e a escrita dos diários de campo, é que a professora pediu que escolhessem um tema de pesquisa, elaborassem questões e apresentassem hipóteses que orientariam a observação, que deveria ser participante, e a coleta mais geral de dados, inclusive, bibliografia específica.

Elizabeth e Diana escolheram estudar a participação dos alunos em sala de aula. No dia em que a professora de Antropologia da Educação propôs a pesquisa e toda a aula se desenvolveu em torno de questões ligadas às práticas cotidianas da Faculdade, elas observaram a ocorrência de algo extraordinário: todos os alunos animadamente falavam e refletiam sobre os problemas do seu próprio convívio e outros relacionados ao funcionamento dos professores e funcionários da instituição. Por que os seus colegas, sempre tão silenciosos, participavam tão espontaneamente naquele dia? Por que alguns alunos silenciam em certas aulas e espontaneamente participam de outras?

156

A hipótese primeiramente apresentada pelas alunas-pesquisadoras foi a de que os índices de participação dos alunos em sala de aula estariam diretamente relacionados às técnicas e métodos de ensino utilizados pelo professor. Esta hipótese foi sendo derrubada aos poucos, à medida que observavam mais e mais cuidadosamente a dinâmica das aulas do semestre. Verificaram que havia professores que embora utilizassem as mesmas técnicas e métodos de ensino, obtinham resultados bastante diferentes em relação à participação dos alunos. Continuaram a se perguntar: que outras variáveis interfeririam?

Passaram alguns dias sem elaborar novas hipóteses até que a leitura do artigo “Heróina ou vilã?” (BESERRA; LAVERGNE 2011) ofereceu novas ideias. No artigo, espécie de etnografia do julgamento de uma professora por ex-alunos no orkut, os autores apresentam, além das opiniões dos alunos, as explicações da professora sobre as suas práticas pedagógicas e os seus objetivos na disciplina. Elizabeth e Diana perceberam que ao julgar a professora, poucos alunos se referiram às características da disciplina. Em vez disto, quase todos focaram na sua personalidade, no seu

carisma. Elas consideraram aquele julgamento subjetivo, afinal, diziam no trabalho de conclusão da disciplina: “você pode gostar ou não de alguém por razões estritamente pessoais, fruto da sua experiência, da sua história.” Não percebiam ainda claramente que esses julgamentos que no nível do senso comum se entendem como “pessoais”, “individuais”, são, de fato, sociais e, ao contrário, bastante objetivos, como tem exaustivamente demonstrado a sociologia. Ou seja, o julgamento dos alunos tinha mais a ver com a sua posição social e com o que traziam consigo em termos de capital cultural do que propriamente com o que era ou deixava de ser a professora. Era, portanto, um julgamento de classe. Mas isto foi sendo percebido muito homeopaticamente à medida que iniciaram as entrevistas com os colegas e leram “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, de Bourdieu e Passeron (1998).

A partir daí, conseguiram ultrapassar o limiar das hipóteses mais superficiais sobre o fenômeno da participação em sala de aula e passaram a buscar explicações também no contexto em que as práticas observadas têm lugar: o de uma pedagogia populista que funciona reforçando a educação reprodutivista do ensino básico público. O desafio que se apresentava, portanto, era o de compreender o problema de um modo mais sofisticado e desconfiar das explicações superficiais a que eram levadas simplesmente pelas observações em sala de aula, entrevistas, conversas informais e fofocas com colegas.

Com o objetivo de uma compreensão mais profunda, desenvolveram uma pesquisa que lançou mão de vários recursos. A observação participante, iniciada em agosto na sala de aula de Antropologia da Educação, foi, a partir de setembro, estendida a mais três disciplinas obrigatórias para aquela turma do terceiro semestre. As observações foram concentradas em 22 dos 29 alunos que compunham a turma porque eles se repetiam nas quatro disciplinas. Chamamos a atenção para a significativa evasão: dos 40 alunos que haviam ingressado dois semestres antes, só restavam 22.⁸

Durante o período da observação participante nas salas de aula, as alunas-pesquisadoras estiveram atentas a questões como: índices e características da participação espontânea dos alunos; reação quando sua fala é requisitada pelo professor e os discursos e métodos adotados pelos docentes. A três semanas do final do semestre, baseadas na observação de todo o semestre, foram escolhidos seis alunos para uma entrevista mais profunda: os três mais e os três menos participativos.

⁸. A evasão do curso de Pedagogia, embora mais acentuada depois do ENEM/SiSU, já existia antes do seu impacto e merece explicações mais cuidadosas. De acordo com dados obtidos na Coordenação do referido Curso, em 18/11/2013, 52 alunos se graduaram no primeiro semestre de 2010, o que representa uma evasão/reprovação de 35% em relação à turma original de 80 alunos.

A entrevista tinha em seu roteiro oito questões relacionadas ao índice de participação discente e à prática didática do docente, além de um questionário que buscava entender o perfil sócio-econômico dos entrevistados para que se contextualizasse sociologicamente suas opiniões. Também foi traçado o perfil de toda a turma a partir de um questionário aplicado nas últimas semanas de aula. Tal questionário, respondido por 20 dos 22 alunos, incluía questões que permitiam compreender a visão do grupo sobre os docentes e o ambiente geral da unidade acadêmica.

A “cultura” local e o perfil do pedagogo em formação

O curso de Pedagogia, oferecido nos turnos da manhã e noite, contava, em fins de 2013, com 724 alunos matriculados, cerca de 65% dos quais selecionados através do ENEM/SISU. Os alunos do curso de Pedagogia diurno que, em agosto de 2011, iniciavam o seu terceiro trimestre, aprenderam nos semestres anteriores que a vida universitária se resumia a assistir aulas. Para a maioria deles, a Faculdade era apenas um “colégio” com problemas maiores do que aqueles de onde vinham e a sua principal característica era a ininteligibilidade, as regras ambíguas, o funcionamento precário, o “faz-de-conta”. O depoimento abaixo, de uma aluna da referida turma sobre as suas primeiras impressões da instituição, traz revelações importantes sobre o que passaremos a nos referir como “cultura local”:

158

Lembro que no dia da matrícula vi um rapaz e uma moça sentados num dos birôs da coordenação enquanto o coordenador atendia os alunos e aquilo me chamou a atenção. Fiquei me perguntando sobre quem seriam eles, mas logo soube que eram do CA... Não entendi imediatamente o que significava Centro Acadêmico e muito menos que tipo de poder isso dava a eles. Mas em certo momento eles nos disseram, aos novatos, que eles chamaram de “bixos”, para não nos preocuparmos com a matrícula porque tudo daria certo e, caso não desse, teríamos até o final da primeira semana de aulas para fazer os ajustes porque, disseram, “na primeira semana nunca tem aula”.

No meu comprovante de matrícula estava escrito que a minha primeira aula seria às 7 da manhã, na segunda-feira. Acordei cedo e segui um ritual ao qual já estava habituada porque era o mesmo horário da minha escola e eu sempre estudei longe de casa. Cheguei no horário e encontrei a Faculdade vazia. Além de mim, só os guardas, o pessoal da limpeza e um ou outro “bixo” que também havia chegado cedo. Faltando uns dez minutos para 8 horas, fomos levados a uma sala pelo rapaz do CA que estava na Coordenação no dia da matrícula. Ele nos disse que nos daria “dicas do curso”. Ele nos ofereceria uma espécie de manual de sobrevivência na instituição. Explicou novamente que na primeira semana nunca tem aula. Sobre o horário, ele riu quando dissemos que chegamos às 7 e somente agora, às 8, eles iniciaram a “aula apresentação”. Ele riu e piscou para outra aluna do CA e disse: “ah, os bixinhos, tão novinhos”... Isto me marcou muito porque era a primeira vez que eu via a responsabilidade e a pontualidade como motivos de chacota.

Depois dessa gozação, ele e a sua amiga nos falaram sobre os horários: é 7 horas no

papel, mas ninguém chega. Os professores muito rígidos chegam às 7:30h, mas a maioria só chega às 8. Avisamos logo que se precisarem deixar alguma coisa para algum professor, é mais seguro deixar na Cantina porque a dona protocola e no departamento eles perdem. Foram “dicas” como essas que nos deram. Antes de cada uma, sempre diziam “isto não funciona como deveria, mas você pode fazer assim...”

Confirmamos, nos semestres seguintes, que muitos professores realmente não davam aula na primeira semana e nenhum deles em nenhum semestre começou às 7, como está na oferta de matrícula. Logo aprendemos a nos informar sobre os professores com as turmas dos semestres anteriores. A disciplina X, por exemplo, ninguém entendia nada das leituras indicadas pelo professor e muito menos do que ele dizia. Mas ninguém se importava porque já tínhamos sido informados que para passar na disciplina só era necessário fazer dois trabalhos que, segundo também diziam, ele não lia e, realmente, ao fim do semestre foi o que se viu. Alguns, como eu, estudavam os textos e se esforçavam para fazer os trabalhos e assistir as aulas, mas a maioria copiava da internet. No final, todos os alunos que entregaram o trabalho ficaram com 10 e ninguém foi reprovado por falta, embora metade da turma não comparecesse às aulas.

Das cinco disciplinas, apenas um professor cobrava o que ensinava, dava prazos e realmente corrigia os trabalhos. Vários não cobravam nada ou cobravam, no máximo, a leitura de dois ou três textos de poucas páginas. Mas não cobravam com rigor. Um dos professores, que faltou mais da metade das aulas, indicou três livros e às vezes comentava, fora de contexto, algum assunto de um deles e ninguém entendia nada. E nem era para entender. Eu me angustiava com tudo isto porque nada era colocado claramente e eu achava que, sei lá, as dicas dos alunos dos semestres anteriores ajudavam, mas sempre havia a possibilidade do professor mudar de dinâmica. Mas nunca houve surpresa. No final, este professor pediu um trabalho sobre um dos livros e todos os alunos tiraram 10. Ele não lia os trabalhos. Se lesse, perceberia que muitas vezes os alunos copiavam coisas que nada tinham a ver com os livros indicados. Era assim. No primeiro semestre, somente um professor lia o que escrevíamos. Meio frustrada, eu ia me dando conta de que a universidade continuava, sem mudanças notáveis, a mesma cultura medíocre do ensino médio. Na verdade, eu tive melhores professores no ensino médio do que naquele primeiro semestre. E nos semestres seguintes, salvo raríssimas exceções, a cultura tem sido a mesma: “fingimos que ensinamos e vocês fingem que aprendem...”

Os depoimentos prestado por Viviane, nome fictício da aluna, e pelos outros entrevistados mostram que é bastante limitada a experiência de universidade oferecida pela instituição: além dos problemas relacionados ao único “capital” oferecido, a aula, os alunos se ressentem da falta de espaços de encontro e convivência e de outros “equipamentos” que esperavam encontrar: não há uma sala de cinema; não se organiza mostras de artes e nem feiras de livros, o laboratório de informática tem horários incompatíveis com as necessidades dos alunos e, segundo todos, o que “salva” é a cantina, único espaço que funciona bem e também o único onde todos se encontram e se reúnem por alguns instantes, nos intervalos entre as aulas, para um lanche e uma breve conversa.

Do ponto de vista das aulas, o que é inicialmente visto como um problema -- sobretudo em relação à promessa do projeto político-pedagógico de uma formação superior “de qualidade” -- logo

é naturalizado e utilizado em favor das necessidades e (in)disposições dos alunos e, mais preocupante, passa a ser percebido como vantagem: “pelo menos a gente não precisa se esforçar!”

Uma vez que o curso não oferece ou exige nada especial, os alunos investem pouco na construção dessa experiência universitária e, conseqüentemente, na própria formação de docente do ensino fundamental. Além de não oferecer ou incentivar a experiência universitária num sentido mais vasto do que o da sala de aula, o currículo do curso não motiva o aluno a se arriscar em disciplinas e convivências fora do seu ambiente restrito: ele pode perfeitamente terminar o curso sem jamais ter precisado se arriscar para além da Biblioteca do Centro de Humanidades, localizada no prédio vizinho ao do complexo de prédios que compõem a Faculdade.

Por outro lado, do ponto de vista do funcionamento da unidade acadêmica para a oferta do seu único capital cultural, a aula, há várias queixas. Nas situações em que precisaram recorrer ao coordenador para reclamarem de professores faltosos ou que não se preocupavam com a aprendizagem dos alunos, foram dissuadidos a insistir com a reclamação ou a esperar qualquer mudança que dela dependesse. O coordenador lhes disse que não poderia encaminhar qualquer reclamação que não fosse escrita ou assinada pelo reclamante, mas, em vez de incentivá-los a oficializar a queixa, sempre sugeria que deixassem para lá porque talvez não estivessem preparados para lidar com a retaliação do professor -- que certamente viria -- contra os reclamantes. Desse modo, os que prosseguiram no curso se acostumaram com a sua cultura e passaram, inclusive, a reforçá-la, sobretudo quando se deparavam com professores com padrões de ensino que divergiam dos dominantes.

160

Quem eram os alunos que compunham a turma de Antropologia da Educação no segundo semestre de 2011?

Nem todos os alunos que se matricularam na disciplina faziam parte da “turma do terceiro semestre”. Matricularam-se inicialmente 31 alunos, dos quais 4 eram provenientes de outros cursos e estavam cursando a disciplina como optativa. Ao final, 22 alunos foram aprovados. Quatro trancaram a disciplina nas primeiras semanas e cinco foram reprovados por falta ou nota. O perfil que se apresentará aqui está baseado apenas nos 20 alunos que responderam o questionário ao qual nos referimos anteriormente.

A maioria, 70%, vinha de escolas particulares de médio e grande porte e, embora estivessem ali, Pedagogia não havia sido a sua primeira escolha e muitos continuavam a sonhar com a transferência para o curso de Psicologia, sua primeira opção.

Seguindo o padrão dos cursos de Pedagogia no país, a grande maioria da turma (83,3%) era

composta de mulheres e a média de idade era 21,6 anos. Era, portanto, uma turma preponderantemente feminina, jovem, solteira (77%) e ainda morando com os pais. No período da aplicação do questionário, apenas 38,8% da turma possuía emprego fixo e o restante se enquadrava no perfil do “estudante profissional”, sustentado pela família.

Quanto à renda familiar, 22% possuíam renda entre 1 e 2 salários mínimos; 33% entre 3 e 5 e, dos 45% restantes, 28% estavam na faixa entre 6 e 10 salários mínimos e 17% acima de 10. Para que fosse possível avaliar a disposição cultural para o ensino superior, cruzamos o dado da renda familiar com vários outros: local de moradia, escolas em que cursaram os ensinos fundamental e médio, religião, hábito de leitura e, especificamente, atividades desenvolvidas que os prepararam para a participação em sala de aula.

Quanto ao local de residência, a maior parte dos discentes (cerca de 40%) vive em bairros periféricos cuja média de rendimento mensal é de 500 a 1.000 reais per capita, de acordo com as informações prestadas no próprio site da Prefeitura Municipal. A segunda maior parcela da turma, cerca de 22,2% vivem em bairros periféricos cuja média de rendimento mensal varia de 239,25 a 500 reais per capita. Apenas 11,11% vivem nos bairros mais ricos e outros 11,11% vivem em bairros de classe média com renda per capita de 1.000 a 1.500 reais. Os restantes 16,61% moram na zona metropolitana da capital, nas cidades de Esperança (5,5%) e Esmeralda (11,11%). Relacionando os dados da renda com o da moradia, observamos que há uma variedade considerável de níveis de renda, posição social e, conseqüentemente, disposição para o estudo desenvolvida no âmbito familiar e/ou a partir das experiências nas escolas em que estudaram, igrejas e outras instituições educativas que contribuíram para a formação da sua cultura intelectual. Em todo caso, a partir desses dados, não é possível afirmar que os alunos vêm predominantemente das camadas pobres, como é a crença instituída entre os professores da instituição. Os dados abaixo, relacionados à trajetória escolar e nível de escolaridade dos pais confirmam isto.

A maioria dos alunos fez o seu percurso escolar em escolas particulares, sendo que a porcentagem foi decrescendo da Educação Infantil, 80%, ao Ensino Médio, 70%. Vinham de famílias cujas mães, em geral, cursaram até o Ensino Médio (70%), mas uma porcentagem razoável, 30%, concluiu o Ensino Superior. Entre as mães, 40% cuidavam apenas do lar. As outras tinham ocupações tão variadas como: costureiras, enfermeiras, professoras das séries iniciais da rede pública, recepcionista e empregada doméstica. Quanto aos pais foi constatado que 35% estudaram até o Ensino Fundamental II e 40% até o Ensino Médio. Ao Ensino Superior chegaram 25% deles, mas 5% desistiram antes da conclusão. As profissões mais comuns foram as de vendedor, segurança e

contador, havendo também motorista, pastor, eletricista e engenheiro agrônomo.

Vê-se, portanto, em geral, que a maioria dos alunos havia incorporado o capital cultural que permitiu que chegassem à universidade através das escolas em que estudaram e isto se revela nos hábitos de leitura, inclusive no fato de que 4 afirmaram não gostar de ler. Os outros 16 gostam de estilos variados: romances de aventura, ficção, terror e comédia; livros religiosos, livros de crônicas ou relacionados ao trabalho ou estudo, mas, é importante observar, apenas 5% deles afirmaram ter qualquer prazer com a leitura acadêmica.

O mito do bom professor e o populismo docente

Dos quatro professores observados, as comparações se estabeleceram mais fortemente entre as duas consideradas melhores pelos alunos. A professora Márcia foi considerada a melhor do semestre por 14 dos 20 alunos entrevistados e a professora Fátima por 6. Nenhum aluno avaliou negativamente Márcia, mas um aluno considerou Fátima a pior professora do semestre em função da “sua falta de compreensão e arrogância”.

Quanto aos outros dois professores observados, as razões apresentadas para a avaliação da professora Larissa como a pior, segundo a opinião de 15 alunos, foram: falta de domínio do conteúdo, excesso de dinâmicas, dificuldade de comunicação e diálogo, expressão e didática ruins, apatia, negligência, irresponsabilidade, desmotivação, falta de carisma, desorganização e métodos de avaliação inadequados. Já as razões para o julgamento do professor Érico como o pior por 4 alunos foram: apatia, dificuldade de diálogo e expressão, didática ruim e falta de carisma.

Os atributos que justificaram a excelente avaliação de Márcia foram sua energia positiva, carisma, boa didática, boa expressão, domínio do conteúdo, segurança, responsabilidade, motivação e também *humanidade*: era considerada *humana*, carinhosa, compreensiva, organizada, fácil de se relacionar, comunicativa, ética, comprometida e confiante. Já a professora Fátima foi escolhida como melhor pela exigência, inteligência, competência, dedicação, empenho, compromisso, confiança e desafio. É interessante como a ela os alunos não atribuíram as características de “humanidade” atribuídas à outra professora e nem em torno dela parecer haver a mesma unanimidade. Alguns aventam a hipótese de que a controvérsia em torno dela é resultado do fato de que ela desafia o conteúdo/script do “feminino” que os alunos trazem consigo: não passa a mão na cabeça dos alunos, não os infantiliza e cobra deles na proporção do que oferece o que, de acordo com um dos depoimentos, “coloca o aluno numa posição fora da zona de conforto habitual do ensino básico e da Faculdade”.

Ambas utilizavam a estratégia das aulas expositivas, dialogadas com os alunos e com exemplos práticos das teorias abordadas. Ambas tinham domínio sobre o conteúdo ensinado, eram pontuais, assíduas e preparadas para o ensino das disciplinas sob a sua responsabilidade. Uma havia obtido o diploma de doutora na própria instituição e a outra, fora. Por que uma era preferida à outra e por que havia mais participação discente espontânea na aula de Márcia?

Todos os alunos considerados não-participativos nas outras disciplinas explicaram que se sentiam motivados a participar da aula da professora Márcia porque ela os deixava à vontade para expressar suas opiniões e apresentar questões. Explicaram que a confiança residia na certeza de que ela jamais os criticaria ou questionaria.

Por que na instituição o professor que mais agrada é o que não questiona o aluno? As alunas-pesquisadoras observaram que as opiniões e indagações dos alunos durante a aula da professora Márcia não se relacionavam diretamente aos conceitos apresentados: eram, ao contrário, depoimentos a partir do cotidiano de cada um, conhecimentos do senso comum, que a professora utilizava para ilustrar as teorias que abordava. Além das boas vindas a qualquer fala, a professora facilitava a vida dos alunos oferecendo-lhes sínteses simplificadas dos conteúdos estudados. O que exigia nas provas, de múltipla escolha, era o que oferecia nas sínteses, ficando à discrição de cada aluno o enfrentamento direto dos textos listados na bibliografia, o que, geralmente, jamais acontecia. Desse modo, os alunos sempre escapavam do enfrentamento do despreparo intelectual e emocional para o desafio daquele aprendizado ao mesmo tempo que alimentavam a crença de que conheciam as teorias.

Além da liberdade da fala e da facilidade do acesso aos conteúdos, a professora Márcia conseguia transformar a sala de aula num ambiente “mágico” onde aparentemente não havia hierarquia: ela e os alunos conversavam, riam e discutiam “como numa roda de amigos”.

Os alunos avaliados como participativos (em todas as aulas) afirmaram que só se sentem encorajados a participar de uma aula quando leem o texto indicado, quando há uma relação do tema com o cotidiano ou quando os docentes os chamam ao debate. Os dois alunos com maiores índices de participação apontaram a aula da professora Fátima como a que mais os motivava a participar por que ela pergunta mais, comenta, corrige ou interpreta a opinião. Os alunos participativos gostavam do método porque se sentiam construindo um novo conhecimento sobre a realidade, inclusive do ponto de vista da própria elaboração do texto acadêmico, aspecto em que todos melhoraram bastante em função da exigência da escrita dos diários de campo e da elaboração do projeto de pesquisa e relatório final. Aqueles que não haviam desenvolvido ao longo das suas trajetórias existenciais o

gosto da leitura, do raciocínio lógico ou do desafio mais geral da descoberta, encaravam o questionamento aos seus raciocínios como críticas pessoais ou expressão de arrogância ou intimidação e assim justificavam o receio da participação.

O que afinal se observou, por absurdo que pareça, é que na aula da professora Márcia não havia diálogo. Os alunos ficavam à vontade para falar por que a sua fala permanecia intocada, não havia questionamentos. A professora Fátima, ao contrário, propunha o rompimento com a opinião de senso comum para uma aproximação do conhecimento crítico, científico. Na sua aula os alunos tornavam-se mais críticos da própria fala por que a professora efetivamente escutava o que diziam, indagando-os tantas vezes quanto necessário até a confirmação de que haviam compreendido o conceito ou teoria que estava em discussão. Em vez de proteger os alunos, ela os desafiava e isto se constituía num problema porque não foram preparados para isto ao longo de suas trajetórias escolares e também por que, conforme vimos no depoimento de Viviane, a instituição não motiva tais práticas.

Desconhecedores das condições sociais que produziram os seus gostos e interesses, não se davam conta de que o que os diferenciava um do outro não era o “dom da inteligência”, mas a posse/incorporação do capital cultural que os tornaria abertos e dispostos à aventura científica. Por não compreenderem a dinâmica da desigualdade social da qual são fruto, os alunos menos participativos explicam que não falam em sala porque são tímidos demais; não *gostam* de falar em público; não sabem se expressar corretamente ou simplesmente porque não gostam do docente (ou por que o docente não gosta deles ou os persegue). Quando interrogados sobre por que outros alunos falam em público, lançam mão da conhecida explicação de senso comum que atribui ao dom a inteligência e a fala: “Ah, Anita participa porque ela fala bem!” ou “João participa por que é inteligente”.

Voltemos, para concluir, à reflexão que sugere o título do artigo, a do professor populista reforçando as ideologias que alimentam a injustiça de um sistema escolar que promete o que não cumpre.⁹ O populismo docente, no sentido que inspira esta reflexão, é uma prática de manipulação cujo objetivo é fazer crer ao aluno que, além da parcela de cultura ou conhecimento que lhe é prometida, ele está recebendo o amor e o carinho do professor.¹⁰

Em decorrência dos limites da própria função, o professor populista não tem um poder tão

⁹ O termo “professor populista” foi diretamente retirado do artigo de Pierre Bourdieu, 1983, “O que falar quer dizer”.

¹⁰ Sobre a sedução do professor, ver Gauthier; Martineau (1999).

extenso quanto o do político populista¹¹, mas na sua prática reúne algumas das características do discurso deste: a linguagem simples e acessível, a propaganda pessoal e o carisma. A linguagem simples e acessível desenvolve no aluno a crença de que ele já chega pronto à universidade. E, caso não tenha chegado, o problema é seu e não dos professores que deveriam formá-lo. Vê-se aqui, portanto, uma das fontes da angústia dos alunos quando são efetivamente desafiados a aprender: precisarão expor a deficiência que esconderam ao longo de toda a trajetória escolar e da qual também foram cúmplices os seus professores do ensino básico.

O problema da defasagem entre o que são e o que a universidade espera que sejam é sempre individual: é um problema deles, do “dom” da inteligência ou da ausência dele; da timidez; do docente que os persegue e assim por diante. Mas não apenas isto, o professor populista faz o aluno crer que o conhecimento que ele traz consigo tem no mercado acadêmico a mesma legitimidade que tem nos espaços familiares em que foi produzido e a universidade é apenas um espaço de distribuição de diplomas: “eu pensava que a universidade era somente para assistir aula e pegar o diploma, não sabia que tinha que estudar e se sacrificar tanto!”, disse uma aluna do curso noturno em reação às demandas de certa disciplina.

De acordo com o depoimento de Viviane, é bastante diversificada a expressão do populismo docente naquela unidade acadêmica, onde há professores que faltam, sem qualquer punição, à metade das aulas; outros que não ensinam os conteúdos programados ou passam para os alunos esta incumbência através dos famosos “Seminários”; outros que não avaliam os alunos adequadamente, etc. Neste artigo refletimos sobre um tipo igualmente pernicioso de populismo, mas menos óbvio. Concluímos, a partir da comparação entre os dois professores e do resultado final das duas disciplinas, que o problema maior não é o aluno chegar à universidade sem o capital cultural que dele se espera mas dela receber as credenciais para tornar-se professor sem a formação adequada e reproduzir indefinidamente a encenação de uma escola que promete o que não pode (e não quer) oferecer. É óbvio que não é simples ensinar para quem não está preparado ou quem não quer aprender e é também óbvio que a universidade brasileira (ou qualquer outra) não foi criada para esse público, mas é fundamental que se investigue o problema com profundidade e que se busque saídas, sobretudo nos espaços das Faculdades de Educação, a área mais implicada com a questão no país.

Referências Bibliográficas

¹¹ Sobre populismo no Brasil, ver, entre outros, Weffort (1978) e Ferreira (2001).

BESERRA, B. L. R.; LAVERGNE, R. F. Heroína ou vilã? notas sobre uma experiência de ensino de Sociologia da Educação. In: **Indivíduo e educação no contexto do capitalismo em crise**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Distinction**: a social critique of the judgment of taste. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, P. The forms of Capital. In **Handbook of theory and research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 241-258, 1986.

FERREIRA, J. **O Populismo e sua História: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia: “A sedução como estratégia profissional”. **Educação e Sociedade**. Vol. 20 n. 66, Abril 1999.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 6. ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

WEFFORT, F. **O Populismo na política brasileira**. RJ: Paz e Terra, 1978.