



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO**

**O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA  
DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**UBERABA - MG  
2017**

**WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO**

**O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA  
DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2:  
Formação de Professores e Cultura Digital.

Temática:  
Formação e Constituição Identitária do Professor.

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

**UBERABA - MG  
2017**



WELLINGTON FÉLIX CORNÉLIO

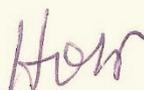
O IMAGINÁRIO DO "PROFESSOR-HERÓI" NA CULTURA DA ESCOLA  
PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena de Omellas Sivieri Pereira

Uberaba, MG, 20 de dezembro de 2017

**Banca Examinadora:**



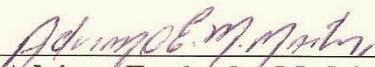
---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena de Ornellas Sivieri Pereira**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Aparecida Morato Fernandes**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



---

**Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins**  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

Dedico à minha esposa Cecília, à minha enteada Sarah, à mamãe Irenilda e ao papai Washington (*in memoriam*), fontes de apoio e incentivo nesta caminhada.

Aventurar-se causa ansiedade, mas deixar de arriscar-se é perder a si mesmo. E aventurar-se no sentido mais elevado é precisamente tomar consciência de si próprio. (Soren Kierkegaard)

## AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer a todos participantes no meu processo de desenvolvimento e amadurecimento acadêmico, cada qual ao seu modo, com alcances singulares. De lembrar daqueles que torceram por mim, que me apoiaram, me incentivaram, ofereceram sua disponibilidade, sua atenção, seu conhecimento, uma singela palavra ou gesto de entusiasmo e de otimismo. Nesta conquista, não poderia deixar de agradecer aos meus deuses, orixás, anjos e entidades que me oferecem a devida proteção e me guiam, cotidianamente, para o caminho do bem e da minha evolução espiritual!

Agradeço ao papai Washington (que não está mais conosco neste mundo material, mas sempre presente no meu coração) e à mamãe Irenilda, ambos personagens principais na minha formação e que me ensinaram valores imensuráveis, entre eles, a importância do estudo.

À minha querida orientadora, que também se tornou grande amiga, Professora Helena de Ornellas Sivieri-Pereira. Obrigado por desempenhar prontamente sua orientação com profissionalismo, eficiência e dedicação, além da sensibilidade e do carinho a mim ofertados.

Aos professores do PPGE/UFTM, destacadamente, Ailton, Alexandra, Dalberio, Daniel, Danilo, Martha, Váldina e, ainda, ao acolhedor e prestativo Alex, secretário do programa.

Ao querido amigo, Professor Adriano Eurípedes Medeiros Martins e à Professora Natália Aparecida Morato Fernandes, que tanto colaboraram na minha qualificação e aceitaram também participar da minha banca de Defesa da Dissertação.

Aos colegas professores e pesquisadores do LEP/UFU (Laboratório de Estudos Polifônicos), em particular, João Bôsko Cabral dos Santos, Rayanne Finholdt, Maria de Fátima, Cristiane Brito, Elizandra Zeulli, Willian Fernandes e Rowena B. Monteiro, que gentilmente colaborou na revisão final deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado e, especialmente, Carla Madalena, Rúbia, Diego Leon, Cristiane Santos, Patrícia, Regina, Bia e Andrea Richitelli, que levarei como valiosas amigas.

Aos colegas de trabalho da Escola Santa Maria e da Escola Sebastião Antônio Leal; e aos amigos, não podendo deixar de nominar o querido Bruno de Jesus Vaz, grande apoiador da minha pesquisa e “amigo para toda hora”.

Por fim, afetuosamente, com muito amor e carinho, minha gratidão à minha esposa e companheira Cecília, que, em todos os sentidos, me ajudou e me apoiou; foi grande parceira nas dificuldades, na alegria, na inspiração e na criatividade... enfim, em todos os momentos.

## RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos uma pertinente reflexão e crítica relacionada à cultura, à expressão, à dimensão e à utilidade da figura do “herói” ao homem contemporâneo; correlacionando o debate do “individualismo” na sociedade, os mecanismos utilizados no processo de construção, pensando sobre esta individualidade nos dias atuais e sobre a necessidade de se buscar particularmente no *locus* social Escola Pública, um “professor-herói”, um “salvador da educação”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, analítico-descritiva de forma interpretativista. A proposta de investigação foi desenvolvida em duas (02) Escolas Públicas da Rede Estadual, ambas com contingentes acima de quinhentos (500) alunos e situadas na cidade de Uberaba/MG. Tal análise foi delimitada envolvendo percepções acerca da realidade docente e das relações pedagógicas, demonstradas através de depoimentos de docentes, de alunos e de pais ou de responsáveis que participavam assiduamente do cotidiano das escolas pesquisadas, totalizando treze (13) pessoas incluídas na pesquisa. Os dados obtidos foram tratados pela técnica denominada Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2009). Apresentaremos ainda, estudo e revisão bibliográfica, buscando embasamento teórico, oportunizando observações e abordagens comparativas de tais formulações teórico-textuais com a *praxis* cotidiana conjuntural dos ambientes escolares escolhidos. Contudo, buscamos realizar um aprofundamento deste estudo, inclusive promovendo uma abordagem acerca da função social desta simbologia e os seus efeitos. A pesquisa nos revelou que há uma instabilidade quanto a verdadeira função ou atribuição da profissão-professor na contemporaneidade. Explicitamente, todos os entrevistados, cada um a seu modo, mesmo reconhecendo o protagonismo da “profissão-professor”, fizeram menção ou associação do trabalho docente a um “dom”, “talento”, “missão/chamamento”, “sacerdócio”, “vocação”, “amor” e “polivalência”, que nos remeteram à figura do “professor-herói”. Entretanto, há uma interface que transita simbolicamente entre as duas representações, pois nove (09) dos treze (13) entrevistados (os mesmos sujeitos), em seus dizeres, remeteram-nos, também, à figura do “professor-vilão”, pelo fato de estar vinculados a algumas das nossas categorias criadas: “culpado”; ou “especialista/profissional”; ou “perdedor/negligente”. Preliminarmente, percebemos um professor “herói”; porém, considerando esta perceptível interconexão, inversamente, ele poderá se tornar “vilão” ao relacionarmos às estruturas políticas, socioculturais e às condições de funcionamento das instituições pesquisadas.

Palavras-Chave: Professor-Herói. Mito Fundador. Educação.

## ABSTRACT

In this work, we develop a pertinent reflection and criticism related to culture, expression, dimension and utility of the figure of the "hero" to contemporary man; the mechanisms used in the construction process, thinking about this individuality in the present day and on the need to look particularly at the social *locus* Public School, a "teacher-hero", a "savior of the education". It is a qualitative, analytic-descriptive research in an interpretative way. The research proposal was developed in two (02) Public Schools of the State Network, both with contingents above five hundred (500) students and located in the city of Uberaba/MG. This analysis was delimited involving perceptions about the teaching reality and the pedagogical relationships, demonstrated through testimonies of teachers, students and parents or of those responsible who participated assiduously in the daily life of the schools surveyed, totaling thirteen (13) people included in the research. The data obtained were treated by the technique called Content Analysis, described by Bardin (2009). We will also present a study and bibliographical review, seeking theoretical basis, providing observations and comparative approaches of such theoretical-textual formulations with the conjunctural daily *praxis* of the chosen school environments. However, we seek to deepen this study, including promoting an approach about the social function of this symbology and its effects. Research has revealed to us that there is an instability as to the true function or attribution of the profession-teacher in the contemporaneity. Explicitly, all the interviewees, each in his own way, even recognizing the protagonism of the "profession-teacher", made mention or association of the teaching work to a "gift", "talent", "mission/call", "priesthood", "vocation", "love" and "polyvalence", which referred us to the figure of the "teacher-hero". However, there is an interface that transits symbolically between the two representations, since nine (09) of the thirteen (13) interviewed (the same subjects), in their words, also referred to the figure of "villain-teacher" fact that they are linked to some of our created categories: "guilty"; or "specialist/professional"; or "loser/negligent". Preliminarily, we perceive a "hero" teacher; however, considering this perceptible interconnection, conversely, it can become "villain" when we relate to the political, sociocultural structures and the working conditions of the institutions studied.

Key-words: Teacher-Hero. Myth Founder. Education.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO HERÓI</b> .....	17
2.1 IMAGINÁRIOS, MITOS E HERÓIS.....	17
2.2 O INDIVIDUALISMO E O IMAGINÁRIO DO HERÓI.....	21
<b>3 CULTURA E COMPORTAMENTO HUMANO</b> .....	24
3.1 A HUMANIDADE E O CONCEITO DE CULTURA .....	24
3.2 CULTURAS COMO PROCESSOS .....	26
<b>4 NOSSA CULTURA BRASILEIRA</b> .....	29
4.1 PATRIMONIALISMO E ESTAMENTO .....	29
4.2 COMPREENDENDO HISTORICAMENTE NOSSA CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	35
4.3 NOSSA IDENTIDADE.....	38
<b>4.3.1 “O mito da concórdia: o jeito”</b> .....	40
4.4 O HERÓI NA CULTURA BRASILEIRA .....	42
4.5 CULTURA DA ESCOLA E CULTURA ESCOLAR .....	44
<b>5 PROFESSOR: IDENTIDADE, CONTRADIÇÕES E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	48
5.1 CAPITALISMO E A DUALIDADE DO TRABALHO .....	48
5.2 PROFISSÃO-PROFESSOR: INCERTEZAS, TENSÕES E O TRABALHO DOCENTE .....	50
5.3. DE HERÓI A “VILÃO DA EDUCAÇÃO”? .....	54
<b>6 DESENHO DA PESQUISA E METODOLOGIA</b> .....	60
6.1 OBJETIVOS .....	60
6.2 MATERIAL E MÉTODOS.....	61
<b>6.2.1 Número de participantes da pesquisa e caracterização da amostra</b> .....	63
<b>6.2.2 Relatos da pesquisa e procedimentos</b> .....	65
<b>6.2.3 Análise dos dados</b> .....	66
<b>7- RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	68
7.1 CATEGORIZAÇÕES, RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	68
7.2 DISCUSSÕES COMPLEMENTARES .....	86
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS:</b> .....	96
<b>ANEXO A - Termo de Esclarecimento (participantes maiores)</b> .....	97
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento (participantes maiores)</b> .....	98
<b>ANEXO C - Termo de Esclarecimento (participantes menores)</b> .....	99
<b>ANEXO D - Termo de Consentimento (participantes menores)</b> .....	100

## APRESENTAÇÃO

*Eu sou da América do Sul  
Eu sei, vocês não vão saber  
Mas agora sou cowboy  
Sou do ouro, eu sou vocês  
Sou do mundo, sou Minas Gerais  
(Fernando Brant / Lô Borges / Márcio Borges)*

Quando finalizava o Ensino Médio, em 1994, dizia inconscientemente de forma despojada e até despretensiosa que iria cursar Direito, depois fazer Mestrado e ser Professor. A conjuntura era desfavorável, as condições e as ofertas de cursos eram mínimas e a minha vida foi tomando outros rumos, apesar de estar em contato permanente com o debate educacional brasileiro; pois militava nas fileiras do movimento estudantil, denunciando as tentativas nefastas de “desmonte da Educação” e “privatização do Ensino Público” nos governos neoliberais, especialmente, de Fernando Henrique Cardoso e de Eduardo Azeredo em Minas Gerais.

Devido às boas condições que meus pais me proporcionaram, não foi necessário trabalhar durante o período da Universidade. Lecionava por prazer, esporadicamente aulas de “reforço” de História em colégios e cursinhos; garantindo assim, na informalidade, uma renda eventual.

No final de 2000, concluí o curso de Direito na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e me tornei advogado. Como já afirmei, a vida foi tomando outros rumos. Trabalhei na profissão jurídica por quase sete anos, não tive pretensões de deixar a cidade em busca de outros projetos e o “projeto platônico” de ser professor, pelo menos, por ora, havia sido engavetado.

Em 2009, já vivíamos tempos melhores na educação brasileira e uma amiga me alertou sobre a abertura do curso de Ciências Sociais no recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), foi aí que me ingressei no segundo semestre, como aluno portador de diploma, na opção do curso bacharelado/licenciatura.

Gradativamente, fui me distanciando das áreas jurídicas, não somente pelo interesse em relação à nova graduação em andamento, mas também pelo fato de ter exercido, de 2005 até 2012, cargo/função de diretor e gestor das políticas públicas artísticas e culturais do município, através da Fundação Cultural de Uberaba.

No segundo semestre de 2012, concluí o curso de Ciências Sociais e estava apto a exercer a docência no Ensino Fundamental e no Médio. As “voltas da vida” foram se movimentando e, finalmente, tornei-me (ou venho me tornando/constituindo-me) professor.

Em 2013, pela primeira vez, assumi a sala de aula, lecionando, em doze (12) turmas, Filosofia no Ensino Médio, na Escola Estadual Prof. Paulo Derenusson.

Há pouco mais de três anos, deixei totalmente a carreira jurídica de advogado, para dedicar-me exclusivamente ao árduo, mas, gratificante, ofício do magistério. De lá para cá, lecionei Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em Escolas da Rede Estadual e tive algumas experiências no Ensino Superior.

Logo quando terminei minha segunda graduação, em 2012, as chamas do coração reacenderam e a consciência buscou *insights* do passado, com o propósito de realizar a terceira fase que restou do sonho do “menino/adolescente ao final do Ensino Médio”: fazer o Mestrado.

Minhas últimas pesquisas, desde as ciências sociais, têm sido dedicadas à temática do “Imaginário de Heróis”. Em 2013, cursando pós-graduação *lato sensu* escrevi monografia sobre “O Imaginário do Herói e sua Função Social na Cultura Brasileira e Suas Organizações”. Em 2016, com muito orgulho e alegria, ingressei no presente Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), não apenas com intuito de realizar um sonho, mas com o objetivo de me aprimorar, evoluir minha formação profissional e acadêmica; e poder, assim, contribuir para a Pesquisa e a Educação, tão necessárias e importantes nos dias de hoje para nosso País.

Atualmente, estou dividido entre os desafios do Mestrado (continuando as pesquisas anteriores, oportunamente com o tema “professor-herói”) e o desafio de ministrar aulas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de Valores Humanos/História/Geografia, em virtude de ter sido aprovado em concurso, no ano de 2014, no Município.

Confesso que tenho me transformado, amadurecido muito enquanto pessoa e enquanto profissional; e, também, tenho me aprimorado em várias percepções e concepções, particularmente acerca do “saber/fazer/trabalho/professor/aluno/educação/sociedade”.

Espero ter chegado nesta última fase da tão esperada “Defesa da Dissertação”, com a sensação do alívio, da missão cumprida, da consolidação de um sonho e do reencontro, na sua mais absoluta plenitude, com a Felicidade.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente proposta é fruto de um trabalho de pesquisa já desenvolvido na graduação e na pós-graduação *lato sensu* na área das ciências sociais acerca do “imaginário do herói” na cultura brasileira e dos reflexos deste imaginário nos ambientes organizacionais de nossa sociedade.

O assunto “herói” foi marcante em culturas milenares e, ainda, ecoa na contemporaneidade. Tais ecos, encontramos, por exemplo, nos esportes, na política, em nossa cultura e também em nossa Escola. Mas por que é assim? A esta pergunta, responderemos perpassando por três campos de análises distintos e complementares, que são também os objetivos específicos do nosso trabalho: a) identificar elementos de construção da cultura no ambiente escolar; b) correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre esses elementos de construção da cultura das escolas a serem pesquisadas e c) verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada, predominantemente, no imaginário de “professores-heróis”.<sup>1</sup>

Ao nos perguntar o que mais nos motiva a realizar uma pesquisa sobre esta temática escolhida, ao ponto de nos sentirmos até intrigado ou incomodado acerca da questão e da hipótese que se apresenta (ou hipóteses), é podermos pensar e tentar compreender, curiosamente, como (ou o porquê) a representação do herói pode transfigurar-se, paradoxalmente e ideologicamente, como em um passe de mágica, à figura do “vilão” da estória. Há uma interface que transita simbolicamente entre as duas representações.

Vale esclarecer, que, recorrendo a qualquer dicionário da língua portuguesa (em princípio, literalmente, de forma puramente léxica), o termo “herói” pode ser definido como “pessoa que se distingue por coragem extraordinária na guerra ou diante de outro qualquer evento notável”. Além, é claro, dos personagens da ficção literária “descendentes de divindades e humanos da era pré-homérica”.

---

<sup>1</sup> É oportuno ressaltar que utilizaremos, em nossa pesquisa e na descrição dos objetivos, uma concepção mais abrangente do termo “cultura”, contemplando os conceitos de “Cultura da Escola” e “Cultura Escolar”. Segundo Silva (2006), “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar”. Forquin (1993) considera que o “conjunto de características do cotidiano escolar, que se estrutura em processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento e comportamento, constituidores da própria cultura, denomina-se ‘Cultura da Escola’”. Ao nos referirmos ao “conjunto de saberes organizado e didatizado” (que compõe a base de conhecimento para professores e alunos), o mencionado autor (FORQUIN, 1993) apresenta-nos a sua visão de “Cultura Escolar”.

Neste trabalho, desenvolveremos uma pertinente reflexão e crítica relacionada à cultura, expressão, dimensão e utilidade da figura do “herói” ao homem contemporâneo; correlacionando o debate do “individualismo” na sociedade, os mecanismos utilizados no processo de construção, pensando sobre esta individualidade nos dias atuais e a necessidade de se buscar, particularmente no *locus* social, “Escola Pública”, um “professor-herói/salvador do mundo”; ou melhor, um “salvador da educação”. O que é, a propósito, obscuro, na medida em que o individualismo do “ser herói” contrasta com “para quem ser herói” – que são os outros, isto é, vai além do horizonte do indivíduo.

Enfrentando o professor, as “batalhas” e os desafios da Educação, esta “honraria” seria mesmo um mérito que se reverteria em seu benefício? Ou um encargo imposto pela Escola e pela Sociedade (especialmente a Família), pesando-lhe um “fardo” que o “professor-herói” estaria sujeito a carregar?

Para Libâneo (2004), o professor vem sendo desvalorizado “social/economicamente”, interferindo na imagem da profissão. Ao analisar a identidade profissional dos professores, ele considera:

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima [*sic*] são algumas conseqüências [*sic*] que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão. Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 74-75). [grifo nosso]

A construção de uma consciência coletiva de imaginários e representações deveria levar as pessoas a um convencimento de que todos são imprescindíveis e torná-las mais, assim, unidas. Porém, contrariamente, vemos, cada vez mais, um distanciamento e seres humanos preocupados em cuidar de “pequenos mundos”, elegendo seus heróis cotidianos para solução dos seus problemas.

Buscando os aspectos práticos referentes ao desenho da pesquisa e metodologia, analisaremos como foco, o cotidiano e as relações de trabalho do professor. A proposta de investigação foi desenvolvida em duas (02) Escolas Públicas da Rede Estadual, ambas com contingentes acima de quinhentos (500) alunos e situadas na cidade de Uberaba/MG.

Quanto ao delineamento metodológico, adotamos uma pesquisa qualitativa, analítico-descritiva de forma interpretativista. Tal análise foi delimitada, envolvendo análises acerca da realidade docente e das relações pedagógicas, demonstradas através de depoimentos de docentes, alunos e pais ou responsáveis, que participam assiduamente do cotidiano das escolas pesquisadas, totalizando treze (13) pessoas incluídas na pesquisa. Os dados obtidos foram tratados pela técnica denominada Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2009).

Outrossim, apresentaremos um estudo e revisão bibliográfica, buscando embasamento teórico, oportunizando observações e abordagens comparativas de tais formulações teórico-textuais com a *praxis* cotidiana conjuntural dos ambientes escolares das instituições públicas escolhidas. Realizaremos um aprofundamento deste estudo, inclusive promovendo uma abordagem acerca da função social desta simbologia e os seus efeitos. Preliminarmente, demonstraremos um professor como “herói”; porém, considerando esta perceptível interconexão, ele poderá ser representado também como “vilão” ao relacionarmos às “condições de produção simbólica” e às estruturas políticas, socioculturais e de funcionamento das instituições pesquisadas.

Destarte, o leitor poderá estar se perguntando: que imaginário é este, de qual herói estaríamos falando...? Responderemos a tais indagações no capítulo teórico inaugural, mas revelaremos algumas pistas que poderão orientar a organização das ideias para melhor compreensão.

Vejamos o que diz Campbell (1997):

O herói composto do monomito é uma personagem dotada de dons excepcionais. Frequentemente honrado pela sociedade de que faz parte, também costuma não receber reconhecimento ou ser objeto de desdém. Ele e/ou o mundo em que se encontra sofrem de uma deficiência simbólica. Nos contos de fadas, essa deficiência pode ser tão insignificante como a falta de um certo anel de ouro, ao passo que, na visão apocalíptica, a vida física e espiritual de toda a terra pode ser representada em ruínas ou a ponto de se arruinar (CAMPBELL, 1997, p. 21)

Nossas discussões sobre imaginários, mitos e heróis, inclusive na esfera da educação e da escola, serão discorridas sob a perspectiva do “mito fundador”, conceito formulado por Chauí (2001). O preceito inicial seria uma representação homogênea criadora de uma unidade, identidade e indivisibilidade da nossa Nação, com força sempre regenerada para sua manutenção e estabilidade, através de uma solução imaginária para tensões, conflitos e contradições, que não cessa de encontrar novas linguagens, valores e ideias, sempre repetidamente.

Assim, heróis, relíquias, acontecimentos, pessoas, objetos simbólicos, lugares e nações são utilidades instrumentalizadas de um pensamento imaginário mais abrangente e generalizado, referenciado já acima de “mito fundador”.

Neste sentido, Chauí (2001) apresenta fases da evolução deste “mito fundador”, isto é, da “ideia Nação”, a partir de uma periodização proposta pelo historiador Eric Hobsbawn em seu estudo sobre a invenção do Estado-nação<sup>2</sup>. Basicamente, esta periodização sugerida estaria dividida em três etapas: “princípio da nacionalidade”, de 1830 a 1880; “ideia nacional”, de 1880 a 1918; e “questão nacional”, de 1918 a 1950-60. Ademais, a autora também na sequência, analisa a passagem da ideia de “caráter nacional” para “identidade nacional”, fenômeno significativo e complementar à evolução do componente imaginário ao “mito fundador” (a invenção Nação). Destacaremos alguns desses processos históricos situados nesta aludida periodização, particularmente no Brasil, em nosso quarto capítulo, denominado “Nossa Cultura Brasileira”. Embora não seguindo o rigor e o formato de tais terminologias ou cronologias formuladas pela autora, trataremos acerca de temáticas relacionadas, abordando os seguintes assuntos: patrimonialismo e estamento, miscigenação e mestiçagem, homem cordial, jeitinho brasileiro, identidade brasileira e ainda, o imaginário do herói.

Por fim, para melhor prosseguimento, esclarecemos que nosso estudo (além das Referências, demais apêndices e anexos indicados), a partir das próximas páginas, está organizado em mais sete capítulos, estruturados da seguinte forma: O Imaginário e a Representação do Herói; Cultura e Comportamento Humano; Nossa Cultura Brasileira (já acima referido); Professor: Identidade, Contradições e o Trabalho docente; Desenho da Pesquisa e Metodologia; Resultados e Discussões; e Considerações Finais.

---

<sup>2</sup> O estudo de Eric Hobsbawn é “Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, Mito e realidade” (1990).

## 2 O IMAGINÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO HERÓI

### 2.1 IMAGINÁRIOS, MITOS E HERÓIS

Em quais sentidos e abordagens, estaríamos nos referindo ao termo “imaginário”? O que seria a figura do herói noticiado? Como elevar o professor à qualificação de herói, sendo este professor nos dias atuais tão desvalorizado socialmente em aspectos profissionais, sofrendo com crise de identidade e com ataques político-ideológicos?

Provavelmente, tais questões já foram logo de início despertadas e trataremos como questões centrais em nosso estudo. Chauí (2001) desenvolve de forma clara e objetiva, o conceito denominado “mito fundador”, que nos auxiliará a refletir sobre as formulações acima, sendo “fio condutor” das próximas discussões que desenvolveremos no decorrer do nosso trabalho.

Essa autora parte do pressuposto de que temos uma representação homogênea, uma crença na unidade, na identidade, na indivisibilidade da Nação e do povo brasileiro. Somos um povo recém-fundado, resultado da mistura de três raças valorosas (índios, negros e portugueses) e, certamente, o samba, nossa ginga, nosso talento para futebol (sem muitas alegrias, ultimamente) surgiram da reunião desta miscigenação. O Brasil tem fama pelo não preconceito, por ter um povo pacífico e pelo fato de diferentes raças, cores, credos e classes conviverem tranquilamente. Ademais, nossa natureza, os esportes, a música e o carnaval são traços marcantes que valorizam o país; enquanto, em relação ao povo, destacam-se o caráter, o fato de sermos trabalhadores, alegres, lutadores, divertidos, conformados, solidários e sofredores.

Dentro da lógica da representação homogênea, nossa divisão sociopolítica se dá através de um sentimento de “amigos da Nação de um lado e inimigos da Nação do outro” e de uma crença que sempre falta alguma coisa: ora a modernização, ora a economia avançada, ora a tecnologia, ora a moeda forte...

Contudo, nessa mesma lógica, segundo a mesma autora, presenciamos uma contradição produzida e reproduzida em nossos cotidianos, que considera “[...] índios ignorantes, negros indolentes, nordestinos atrasados, portugueses burros, mulheres inferiores[...]” e uma sociedade tolerante com milhões de crianças sem infância e que pratica o *apartheid* social; porém, de forma simultânea e concomitante, exhibe imagem positiva de sua unidade, orgulha-se de ser brasileiro, pois “somos um povo sem preconceitos e uma Nação gerada da mistura de raças” (CHAUÍ, 2001, p. 5).

Diante da clara contradição, indaga (CHAUÍ, *loc. cit.*) de onde veio tal representação (una, indivisível, homogênea) e sobre como explicar de onde retira força sempre renovada para sua manutenção. A que responde: “Seremos levados em direção ao mito fundador do Brasil, cujas raízes foram fincadas em 1500”.

A autora menciona o termo “mito” em uma acepção que extrapola o sentido etimológico (relativo a narração pública de feitos lendários da comunidade), considerando-se ainda o sentido antropológico, em que (CHAUÍ, 2001, p. 6) “[...]essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”

Igualmente, a expressão “mito fundador”, tem significação relacionada a uma associação interna ao passado como origem; um passado infinito, que não se interrompe nunca, atemporal e paralisado.

Numa interpretação do campo da psicanálise,

(CHAUÍ, *loc. cit.*) [...]como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.

Em resumo, o mito fundador vai se adequando, se arranjando e atualizando (meios, linguagens, valores e ideias) suas significações, de acordo com a sua necessidade e conveniência, apresentando-se sempre ligado a um passado imaginário quase eterno, perene, blindado no curso do tempo que lhe sustenta e lhe dá sentido. O mito fundador está além do tempo e “fora da história” num passado/presente infindável, que eu chamaria, grosso modo, de “tradição”.

E, precisamente a partir desse ponto, voltaremos aos questionamentos inaugurais, numa tentativa de compreender a constituição do imaginário do herói e, particularmente, numa cultura da escola e cultura escolar, a constituição do “professor-herói”.

Pomian (1987) *apud* Chauí (2001) faz menção a objetos, animais, acontecimentos, pessoas e instituições nominados como “semióforo”, comparados a relíquias, oferendas, espólios de guerra, objetos de arte ou antigos, documentos raros, heróis e até mesmo a nação. “Semióforo” seria um conceito complementar ao mito fundador, carregado de força e valor simbólicos, presságios, com poder para comunicar-se com o visível e invisível, seja no espaço, seja no tempo, com o sagrado ou com o mundano.

Porquanto, as hierarquias religiosas, políticas e econômicas passam a produzir e a disputar entre elas, a manipulação dos semióforos. A religião estimula os milagres e santos; o poder político incentiva a propaganda, novos cultos de civismo e personagens [feitos messiânicos ou heróis, por exemplo]; e o mercado incita a aquisições de objetos, preferencialmente, aqueles especiais e/ou singulares.

Todavia, os semióforos são instrumentos “[...] daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social” (CHAUÍ, 2001, p. 10).

Neste sentido, para se assegurar perante as disputas entre outros campos (religioso e econômico), o poder político precisou edificar um “semióforo matriz e fundamental” (CHAUÍ, 2001), lugar e guardião dos semióforos públicos, ou seja, a Nação Brasileira, moldada como sujeito produtor dos semióforos nacionais e igualmente, ajustada como objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa.

Portanto, Nação, Imaginários, Mitos e Heróis estão interligados e correlacionados à ideologia da representação homogênea, vejamos:

O mito fundador oferece um repertório inicial de representação da realidade e em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista e sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimenta-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente (*ibidem*, 2001, p. 7).

Em consonância, Weffort (2006) afirma que somente no século XIX, no Brasil, iniciaria a construção de um Estado preparado para controlar e dominar o amplo território, contudo, se utilizaria de uma combinação de um Estado Real com a “construção de um povo imaginário”, alicerçado nos delírios da “imaginação romântica” e nos pensamentos literários dos índios. A propósito, segundo o autor, além da “ilusão ideológica”, esse povo inexistia em todos os efeitos práticos da política. O povo imaginário (formado por índios espalhados na mata ou desaparecidos no passado) era tão ausente das questões políticas quanto o nosso povo real, que continua sendo marginalizado e excluído das esferas sociais, políticas e econômicas.

Weffort (2006) lembra que D. Pedro II criou, através de um programa intelectual, uma história do Brasil, produzindo uma visão do povo e uma imagem em afinidade com instituições políticas do seu Império. Um pensamento harmonizador e hierarquizante com finalidades de se constituir o “Estado Brasileiro”. E ainda, ressaltou:

Numa sociedade que assim interioriza a desigualdade, o reconhecimento da igualdade não poderia vir da própria sociedade. Teria que vir de fora – do Estado, da religião ou da influência de outros países. Num primeiro momento, o reconhecimento da igualdade dos índios (no sentido de que não poderiam ser escravizados) veio da Igreja e da evangelização. A seguir, nos momentos mais decisivos da história de Portugal e do Brasil, tais influências de sentido igualitário vieram do Estado. Não por acaso, um Estado em crescimento, como ocorreu com Pombal e, tempos depois, no Brasil, com D. Pedro II, e, ainda, mais tarde, com Getúlio Vargas (WEFFORT, 2006, p. 334).

Como já anunciado em nossas considerações introdutórias, Chauí (2001) apresenta a partir de uma periodização, fases da evolução da “ideia-Nação”, até chegar em um estágio consolidado de totalidade social homogênea. “Nessa periodização, a primeira etapa vincula nação e território, a segunda a articula à língua, à religião e à raça, e a terceira enfatiza a consciência nacional, definida por um conjunto de lealdades políticas” (*ibid.*, 2001, p. 14). Alguns desses processos históricos, conforme já antecipado, serão discutidos em nosso capítulo intitulado “Nossa Cultura Brasileira”.

Considerando as discussões do “professor-herói”, estabelecendo uma ligação entre os conceitos acima percorridos, lembramos que Figueiredo e Bonini (2017), ao analisarem a representação do professor produzida pela mídia brasileira, ressaltaram que, em tempos atuais na nossa sociedade, é claramente perceptível uma divisão entre duas correntes contraditórias: ao idealizarem o ofício docente e o professor: de um lado, o professor indispensável para escolarização, educação geral e avanço coletivo (o “professor-herói”, vocacionado, a quem todos possuem uma dívida pelos seus feitos messiânicos) e, do outro lado, o professor sofrido, mal remunerado, perdedor social e da profissão sem atratividade, nada promissora. Entretanto, avaliações desta natureza, ao serem disseminadas pela mídia incorporam o senso comum e já não precisam ser legitimadas, frisando que já representam noções naturalizadas de que a profissão é penosa, mal remunerada, de baixo *status* e de que os professores, mesmo essenciais, não passam de perdedores, coitados.

E adiante, os autores indicados complementam acerca do apontado dilema:

Assim, podemos afirmar que essa representação desempoderada do professor é ideológica na medida em que serve a relações de poder e dominação: serve a ideologia liberal, que concebe a escola e a educação como produtos, e que reage a uma escola onde a reflexão e a autonomia política sejam o centro irradiador. Uma escola que abre mão de sua luta por transitividade crítica e autogoverno se torna alvo fácil do ensino apostilado, dos sistemas eletrônicos de ensino, e de inúmeras formas de o mercado se tornar o centro do processo de ensino e aprendizagem. Essas ‘facilidades’ empresariais são promessas aparentemente convincentes, mas permeadas por interesses que visam o comércio, a coisificação e o reforço ao individualismo em detrimento da coletividade e da diversidade (Figueiredo; Bonini, 2017, p. 783).

Nação, nacionalidade, identidade nacional, nacionalismo militante e relações ideológicas e de poder (messiânicas e heroicas) se deslocam para o campo das representações

já consolidadas ou em fase de consolidação, dando suporte como componentes matrizes ou secundários ao “Brasil: mito fundador”. Neste panorama, nos próximos capítulos, serão discutidas as temáticas: cultura (conceito, nossa cultura, cultura da escola e escolar), patrimonialismo, ideia nacional, questão nacional e identidade, o imaginário do herói, trabalho docente e o professor-herói/vilão da educação; trazidas e correlacionadas ao conceito de mito fundador como “fio condutor” (reforçado à simbologia do semióforo).

## 2.2 O INDIVIDUALISMO E O IMAGINÁRIO DO HERÓI

Antes de adentrarmos, de maneira direta, às temáticas elencadas, é importante apresentarmos um ponto relevante, resultante do pensamento liberal e intimamente “colado” ao imaginário do herói. Abordaremos o individualismo e suas amarrações, assunto fundamental na ordem do dia, pautada pela sociedade capitalista.

A questão do individualismo é intrigante. O fato de se pensar coletivamente ou individualmente chama-nos a atenção para inúmeras considerações. Ao analisar as origens do individualismo, colocamo-nos historicamente ao período do Renascimento com a ascensão da burguesia.

Dumont (1985) considera os primórdios da ideia entre os primeiros cristãos. A religião teria sido o agente essencial da sua propagação e evolução histórica, pois acontece mediante a ideia de que o cristão é um “indivíduo-em-relação-com-Deus”.

O valor infinito do indivíduo é ao mesmo tempo o aviltamento, a desvalorização do mundo tal como existe: é postulado um dualismo, estabelece-se uma tensão que é constitutiva do cristianismo e atravessará toda a história. Tem-se então um indivíduo “essencialmente fora do mundo” (DUMONT, 1985, p. 43).

Foucault (1994) *apud* Pinheiro (2001), de maneira oportuna, apresenta reflexão relacionada ao cristianismo ter possivelmente fundado categoria ética que marca certo tipo de subjetivação do homem na modernidade, isto é, o sujeito psicológico, quando inventa a prática da confissão. Segundo a autora, ela resulta no aprofundamento do interior da individualidade, à procura sutilmente da sua verdade, que escapa e lhe é exterior, objetivando a tão almejada purificação. Contudo, afirma que a relação com Deus (conforme estabelecido pelo próprio cristianismo), “[...] implica a relação consigo mesmo, a qual assume a forma de uma busca da verdade de si [...]”, individualizada, predominando a supremacia do “eu”, raiz absoluta e até sacralizada da significação da vida humana.

O individualismo tem sido fundamental para constituição da cultura do homem moderno, especialmente enquanto valor, ideologia e signo da modernidade. O homem moderno se reconhecer como indivíduo, tem sido também, uma condição imposta pelos seus tempos.

Birou (1976) define o individualismo como: “Qualquer doutrina, teoria, prática que coloca o indivíduo humano na base do seu sistema de explicação ou de suas normas de conduta, tornando-os como realidade essencial ou como mais alto valor” (BIROU, 1976, p. 200-201).

Nesse sentido, se pensa como o autônomo em relação a qualquer instância exterior a ele próprio, toma a si mesmo como fonte e sede absoluta de todos os sentidos de sua existência, desconhece qualquer dependência de laços sociais. Neste contexto, as referências coletivas constituem um problema, surgindo daí a questão de saber a natureza, as possibilidades e limites da relação indivíduo e sociedade (PINHEIRO, 2001, p. 95).

Sob tal ponto de vista, torna-se exacerbada a valoração de referências individuais e santos e heróis, artistas e profetas voltam a ser importantes para o pensamento social, como em Homero ou em muitas das mais antigas tradições religiosas, desequilibrando não só o jogo esportivo e a guerra; mas também, o próprio processo cultural. Presenciamos seres humanos, mais preocupados em cuidar dos seus pequenos mundos repletos de heróis, alimentando a concepção individualista, definida entre o “meu eu” e o “meu herói”.

Segundo Nascimento Filho (2006), hoje, muitos acham que necessitam de um herói. São levados, na verdade, a acreditar nessa necessidade. Para milhões de pessoas cujas vidas se apresentam como meras repetições de tarefas rotineiras, negando a criatividade diluída em rotinas e ações pré-determinadas, a “utilidade” de heróis parece ser mais expressiva. Este homem comum parece viver seu cotidiano por uma imposição e “necessidade exterior”.

À pergunta ‘quem precisa’, podemos responder que, hoje, muitos acreditam precisar de um herói. Melhor seria dizer, talvez, que hoje muitos são levados a acreditar na necessidade de um herói. [...] interessa-nos saber como o homem comum, aquele que vive o seu cotidiano e que o experimenta como a ‘essência de sua realidade é levado a ter necessidade de heróis’ (NASCIMENTO FILHO, 2006, p. 40).

No campo econômico, de acordo com Dumont (1985), as relações individualistas atingem sua maior expressão, pois valorizam-se de forma absoluta nas relações entre homens e coisas. Ressalta o autor, os interesses particulares dos indivíduos e os sentimentos egoístas são impulsionadores da economia. “Em outros termos, os laços sociais não são as razões das relações entre os homens, mas os objetos que venham a satisfazer os seus desejos insaciáveis, característicos da natureza humana; o homem é deste modo, um consumidor nato” (*ibidem*, 2001, p. 103).

Com a evolução do capitalismo, a divisão do trabalho tem sido cada vez mais acentuada, distanciando as pessoas da necessidade de uma noção de coletivo; e, ao mesmo tempo, aproximando-as de valores individualistas instrumentalizados, especialmente, consoante os dogmas da igualdade e da liberdade. Resultante desse fenômeno, isto é, a noção do “homem sozinho” sobrepondo ao “homem social”, a solução dos problemas do indivíduo, ou mesmo dos problemas da sua coletividade, é imaginariamente distorcida à “terceirização”, à figura de um herói salvador, a um objeto de “reparação” ou de “remédio” (chegando a uma espécie de satisfação interior).<sup>3</sup>

É importante lembrar que “[...] cada tempo tem o seu “tipo de herói”. Cada época elege qualidades que são percebidas como qualidades de heróis” (NASCIMENTO FILHO, 2006, p. 45), pois, a cada momento histórico, o homem possui necessidade de adequar seus infortúnios, suas barbáries a um determinado e diferente “herói”.

Ou melhor, parafraseando Chauí (2001), a cada momento se institui imaginários, representações simbólicas, adequações, conveniências e rearranjos do mito fundador, adequados à instrumentalização de interesses dominantes do poder político, econômico ou religioso, capazes de ocultar as contradições, as desigualdades e as injustiças, mantendo nossa sociedade sempre una, indivisa e homogênea.

---

<sup>3</sup> O que pode dar certa explicação também ao esvaziamento e refluxo dos movimentos sociais atualmente, mas este tema pode ser objeto de discussão em outra oportunidade.

### 3 CULTURA E COMPORTAMENTO HUMANO

Ao falarmos da concepção de mito fundador, é importante também compreendermos o conceito de cultura para a humanidade, bem como entendermos o fenômeno das culturas enquanto processos histórico-sociais, engrenagens dos “semióforos” e alicerces para sua constituição. É o que faremos a seguir.

#### 3.1 A HUMANIDADE E O CONCEITO DE CULTURA

Há pouco mais de um século, as preocupações em se estudar sobre cultura se voltaram sistematicamente para objetos de investigação e reflexões acadêmicas. Inicialmente, devido aos contatos dos europeus com outros povos e civilizações, e, posteriormente, na tentativa de maior compreensão das recém-surgidas sociedades modernas e industriais.

Porém, vários desses estudos não constituíram conceitos claros ou unânimes quanto ao termo. Em sentidos amplos e mais comuns, adotando várias perspectivas, Cultura estaria vinculada à educação, estudo, sabedoria ou manifestações artísticas (teatro, música, literatura, pintura, dança, outras...); ou, ainda, meios de comunicação de massa (rádio, cinema e televisão), festas e cerimônias tradicionais, lendas, crenças de um povo, modos de vestir, comer ou falar...

E, segundo Santos (2002), a lista pode ser ampliada, sendo oportuna a visão a seguir, sobre as questões que envolvem tanta variação:

Já eu tenho falado de cultura de maneira mais genérica, preocupado com tudo o que caracteriza uma população humana. Não há por que nos confundirmos com tanta variação de significado. O que importa é que pensemos sobre os motivos de tanta variação, que localizemos as ideias e temas principais sobre os quais elas se sustentam. Vamos então cercar o assunto, localizar os sentidos básicos da concepção de cultura, mostrar como eles desenvolveram. A partir disso nós poderemos entender afinal o que é cultura e dar andamento às nossas discussões (SANTOS, 2002, p. 22).

Contudo, o referido autor prefere estabelecer duas concepções, sendo a primeira “preocupada com todos os aspectos de uma realidade social [...] tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação”, isto é, relacionada a agrupamentos, organização da sociedade, realidades sociais; e a segunda concepção “mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” (*Ibidem*, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a Antropologia Social e Cultural tem se preocupado em não ser um estudo isolado ou localizado das culturas com apenas um enfoque; e, sim, em tornar-se uma abordagem integrativa (o estudo do homem inteiro), considerando as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade, (LAPLANTINE, 2007, p. 10) que “consiste em não parcelar o

homem, mas, ao contrário, em tentar relacionar campos de investigação frequentemente separados”. Tem-se buscado, também, encontrar o caminho para um conceito mais viável sobre o homem, em uma pretensão da qual a cultura e sua variedade cultural possam ser mais valorizadas do que concebidas como caprichos ou preconceitos; e, sim, nutrindo a ideia ou até mesmo, transcendendo-a de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão.

Por isso, desde a formação do “conceito de homem”, podemos afirmar que se acompanha também o “conceito de cultura”. Ambos estão sempre em transformação, sendo modificados, caminhando juntos. Geertz (2008) diante desta temática sustenta:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008, p.10).

O desenvolvimento da humanidade é marcado pelas inúmeras variações decorrentes dos diversos modos de organizar-se a vida social, transformando e expressando a realidade. E talvez, estabelecendo correspondência ao entendimento de Chauí (2001), essas “variações decorrentes da vida social” seriam, comparativamente, similares aos renovados meios, linguagens, valores e ideias, que um mito fundador não cessa de encontrar para se exprimir.

Não há como pensarmos o termo “cultura” sem pensarmos em um processo de estreita relação com as transformações da humanidade, em toda sua riqueza e multiplicidade de forma de existência. “Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (SANTOS, 2002, p. 8).

O homem é uma originalidade social e cultural. Costa (2005) considera que ao sermos dotados da capacidade cognitiva e intelectual para pensarmos, sermos capazes de projetar, ordenar, prever e interpretar; o ser humano, desde sua preexistência, sempre vivendo em grupos, começou a encarar o mundo, ao seu redor, uma relação dotada de significado e sentido. A noção de mundo, organizado, comunicado e compartilhado com seus semelhantes e transmitido à descendência, produziu um legado cumulativo para interpretar a realidade e agir sobre ela, ou seja, deu origem à cultura humana.

Nesta mesma concepção, Roque Laraia, conclui que

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimentos, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2009, p. 59).

Diante disto, temos que o surgimento do próprio conceito de cultura se funde e confunde com o surgimento do conceito do homem. De maneira breve, alguns preferem defender que o desenvolvimento da capacidade de adquirir cultura foi um tipo de ocorrência súbita dos primatas. E em um momento específico da nova evolução *Homo sapiens*, ocorreu uma alteração orgânica e este passou a comunicar-se, a aprender, a ensinar e a generalizar a partir de uma cadeia ilimitada de sentimentos e atitudes; partindo do estado anterior, tornando capaz de agir como receptor e transmissor, iniciando a acumulação desse “legado cumulativo”, utilizado para interpretações e ações perante à realidade, que chamamos de cultura.

Desta forma, o humano nasceu à cultura e, uma vez nascidos, a cultura determinou o seu próprio curso de maneira a possibilitar crescer totalmente independente de qualquer evolução exclusivamente orgânica do homem.

Enfim, no sentido específico do raciocínio orientador, o intelecto, depende da manipulação de recursos culturais, de tal forma a produzir, descobrir, selecionar os estímulos ambientais necessários ao organismo, almejando informação.

Considerando a cultura, vista como conjunto de mecanismos simbólicos para controle de comportamento, ela fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar. Aliás, temos aqui a ambiguidade na qual o se tornar humano é se tornar individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados dinamicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas, como indivíduos singulares ou seres sociais.

### 3.2 CULTURAS COMO PROCESSOS

A capacidade de pensar, significar-se e transmitir aos seus descendentes assegurou ao homem um “arquivo”, “uma memória”, denominado conhecimento.

Desde os primórdios, na luta pela sobrevivência na Pré-história, o homem vem sendo estimulado a desenvolver ideias, modos de agir e viver; e, também, a compartilhar suas experiências físicas e intelectuais (COSTA, 2005).

Portanto, cada realidade social tem sua diretriz de funcionamento, elegendo suas necessidades e prioridades, fazendo sentido suas práticas, costumes, concepções e transformações, isto é, sua cultura. Daí compreender a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Somos levados a acreditar que os fenômenos sociais e culturais podem ser naturais ou naturalizados, esquecendo-nos, por força do senso comum, que

[...] variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência (SANTOS, 2002, p.8).

Apesar da generalização verificável nas histórias das sociedades, no que tange aos aspectos de uma realidade cultural, não é possível estabelecer limites fixos para detalhar as suas fases de desenvolvimento, pois cada cultura é resultado de uma história particular.

Tais diversidades culturais acompanham a heterogeneidade da história humana, revelando inúmeras perspectivas da vida social organizada, inclusive quanto ao seu grau de “dominar a natureza” (SANTOS, *op. cit.*, p. 15).

Por exemplo, certos rituais em relação a homens e mulheres (como o tratamento entre a esposa e o esposo ou quem deve casar-se com quem), não sendo apenas uma questão de “religião”, e, sim, em outras civilizações, a crença na roda do *Karma*, a observância de um mês de jejum ou a prática do sacrifício do gado, entre outras. Situações essas analisadas, em que percebemos que os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos, não apenas uma união de ambos os sexos, mas um conjunto íntimo de noções sobre como são os homens e mulheres (GEERTZ, 2008).

Partindo desta compreensão teórica, o homem não pode ser definido apenas por suas habilidades inatas ou apenas por seu comportamento real; e, sim, pelo elo entre as duas coisas, isto é, pela forma em que a primeira (suas habilidades inatas) é transformada no segundo (no comportamento inserido na realidade), suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas.

Mesmo observando uma sociedade específica, não poderíamos levar em consideração, isoladamente estratos culturais dela implícitos. Sem dúvida, pertencem a [ou participam de] processos sociais mais amplos e gerais. Logo, um grupo religioso, uma associação de moradores ou uma escola, por mais peculiares que sejam seus ideais, dinâmicas de funcionamento, objetivos e práticas da vida social, estão inseridos em uma sociedade, cujas características, problemas, costumes e diretrizes não poderão evitar.

Portanto, a existência de recursos culturais de um sistema de símbolos é tão primordial para essa espécie de processo como o é para o raciocínio orientador, pois o desenvolvimento, a manutenção e a dissolução de “humores”, “atitudes”, “sentimentos” e até “modismos” são percepções no sentido de estado ou condição.

Não são apenas sensações ou motivos, elas constituem tanto uma atividade basicamente privada dos seres humanos quanto o pensamento orientador. Os recursos culturais não são simplesmente acessórios, adornos ou de natureza secundária; são essencialmente, ingredientes necessários ao pensamento humano.

## 4 NOSSA CULTURA BRASILEIRA <sup>4</sup>

O presente capítulo resgata as observações suscitadas por Chauí (2001) ao explicar sua tese do “mito fundador”. Patrimonialismo, ideia nacional, questão nacional, identidade, o herói... são elementos que colaboram para a “fundação” de um ideal homogêneo, uno e indivisível, constituintes do “semióforo matriz” caracterizado como “Nação”.

Outrossim, neste mesmo capítulo, abordaremos ainda, os conceitos de “cultura da escola e cultura escolar”, considerando em similitude à visão da autora, que semióforos (matriz e/ou secundários) influenciam e reproduzem suas significações, igualmente, em outros *loci* sociais; em nosso caso de análise, na Escola Pública, que trataremos adiante.

### 4.1 PATRIMONIALISMO E ESTAMENTO <sup>5</sup>

Apesar de alguns autores negarem o papel da ciência da história como área do conhecimento essencial para compreensão da nossa realidade; ainda assim, o passado (fatos históricos, sociais e culturais) pode nos oferecer análises de grande relevância e algumas respostas. Buscaremos, nos antecedentes da nossa sociedade brasileira, determinados elementos para entendermos a nossa formação cultural e seus desdobramentos nas questões afins com a mitologia do herói.

Como característica intrínseca, temos que a nossa sociedade, desde o descobrimento, vive a incerteza acerca da separação do que seria público e privado. Diante disto, propomos uma análise dos elementos patrimoniais e estamentais, os quais nos ajudarão a compreender melhor, a situação histórica e seus ecos na estrutura social.

De D. João I a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos, à travessia do oceano largo.

---

<sup>4</sup> O presente capítulo possui trechos de formulações embrionárias desenvolvidas pelo mestrando, anteriormente publicadas em “Anais Eletrônicos” (formato *paper*) do VIII Encontro de Pesquisa em Educação e III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos - Universidade de Uberaba, Minas Gerais. Setembro de 2015. Tais versões prematuras colaboraram para o aprimoramento e amadurecimento das ideias e elaboração dos referidos capítulos do presente trabalho.

<sup>5</sup> Raymundo Faoro ao tratar a questão acerca da separação entre o público e o privado define os conceitos de “patrimonialismo e estamento”, apresentados em sua obra “Os Donos do Poder”, especialmente em seu Capítulo Final: “A Viagem Redonda: Do Patrimonialismo ao Estamento”; que passaremos nesta oportunidade, a promover uma singela abordagem e reflexão a respeito. Obra devidamente indicada em nossas referências.

As demandas de caráter público e os interesses privados vivem numa estranha comunhão. “A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente” (FAORO, 1979, p. 733).

Parafraseando Chauí (2001), a “herança” da indistinção entre o público e o privado não seria um atraso ou indício de subdesenvolvimento, pois sua origem é histórica, definida pelo arrendamento das terras da Coroa (que não dispunha de recursos para enfrentar e administrar a tarefa colonizadora) a mãos de particulares, resultando em uma gestão senhorial, dividindo a autoridade com o estamento burocrático. A propósito, essa partilha, segundo a autora, acarretou não uma ausência ou carência do Estado, mas

[...] uma forma mesma de realização da política e de organização do aparelho do Estado em que os governantes e parlamentares ‘reinam’ ou, para usar a expressão de Faoro, ‘são donos do poder’, mantendo com os cidadãos relações pessoais de favor, clientela e tutela, e praticam a corrupção sobre os fundos públicos [...] (CHAUÍ, 2001, p. 95)

Faoro (1979) sutilmente explica que dessa realidade, se projeta em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo [“assim é, porque sempre foi”]. O comércio dá o caráter à expansão, expansão em linha estabilizadora, do patrimonialismo, forma mais flexível do que o ‘patriarcalismo’ e menos arbitrária que o ‘sultanismo’<sup>6</sup>. O *telos*<sup>7</sup> do Estado não era [é] o público ou o bem-comum, mas, sim, os interesses de um pequeno grupo que se apropria do público para atender suas demandas particulares. Numa lógica hegeliana, temos que o público subsume o privado. É a inversão da lógica do Estado moderno: o Estado a serviço de poucos, jamais de todos. Há mudanças, mas muito mais aparentes do que reais.

Como observou Faoro, por exemplo: “Na transição de uma estrutura a outra, a nota tônica se desviou – o indivíduo, de súdito passa a cidadão, com a correspondente mudança de converter-se o Estado, de senhor a servidor, guarda da autonomia do homem livre” (FAORO, 1979, p. 734).

---

<sup>6</sup> O patriarcalismo ou patriarquia podem ser definidos como um sistema social no qual sistemas familiares ou sociedades inteiras são organizados em torno da ideia de domínio do pai ou nas sociedades modernas e de classes industriais, em torno do domínio do homem (JOHNSON, 1997). Já o sultanismo é um regime de governo autoritário e despótico, exercido pelo sultão, em que ele está presente em todas as instâncias de poder. (LINZ & STEPAN, 1996)

<sup>7</sup> Palavra grega. Em sentido literal restrito, quer dizer ‘propósito’ ou ‘meta’. Expressão utilizada por filósofos clássicos como Aristóteles.

Entre os dois modelos, um seria o obsoleto, o retrógrado, o anacrônico, enquanto o Estado de liberdade, eminentemente moderno, consagraria o ideal a atingir, numa utopia construída apenas doutrinariamente. Desprovido, portanto, de uma realidade que poderia abarcar a práxis política, econômica e social.

Ressalvamos que se “[...] De outro lado, para maior desmoralização da forma antiga, o progresso se combinou ao liberalismo, enquanto as velhas nações, imobilizadas nos sarcófagos de suas tradições, desacertaram o passo no ritmo ascensional” (FAORO, *loc. cit.*). Trata de um progresso e uma liberdade para o Estado. O outrora súdito e agora cidadão não é aquele do modelo burguês dotado de liberdade de iniciativa. Não. Apenas o Estado é eminentemente livre. Os demais cidadãos somente o serão na medida em que não interferirem nas demandas e nas prioridades do Estado. O Estado, em primeiro lugar, e o cidadão em último. Essa é a essência do patrimonialismo: tudo para o Estado; nada – ou quase nada – para a iniciativa particular.

Tal cenário é inovador nos séculos XV e XVI, posto que o restante da Europa era ainda, predominantemente, voltado aos interesses de uma monarquia sedenta de poder e avessa à utilização produtiva de seus bens patrimoniais. O velho continente estava fundamentalmente focado na organização e manutenção da cobrança de impostos para a sua manutenção. Descolada desta realidade, os países ibéricos entendiam que o patrimônio podia e deveria gerar riqueza. Esta era uma concepção assaz moderna para época. O que destacamos como crítica é: a quem competiria tal iniciativa? Para Portugal, a resposta é simples: ao rei. A Europa (especialmente a Inglaterra), do século XVII em diante, entenderá que o modelo ibérico deveria ter se contentado em orientar e controlar os progressos e as liberdades da sociedade. Ao irem além e tomarem para si aquilo que deveria ser objeto da iniciativa privada, cometeram um erro grave: comprometeram a essência da sua estrutura de poder e existência, isto, o seu patrimônio. Como consequência, o patrimonialismo que deu força nos séculos XV e XVI levará à derrocada nos séculos seguintes.

Nesse sentido,

A crítica liberal e a marxista, ao admitirem a realidade histórica do Estado patrimonial, com sua alma no capitalismo politicamente orientado, partem do pressuposto da transitoriedade do fenômeno, quer como resíduo anacrônico, quer como fase de transição. Ambas, na verdade, comparam a estátua imperfeita a um tipo ideal, este, em termos de distância histórica, de existência mais curta, de cores mais embaralhadas que a clara visão de seus ideólogos (*Ibid.*, 1979, p. 735).

O que seria uma renovação, uma expansão criativa e criadora, em um agregado, unificado a nações modernas que se adaptam, facilmente, olhando para o futuro; mas, sem se

descuidar do passado ou se separar dele. Vimos então o peculiar estamento aristocrático e burocrático, em mudança apenas para acomodação (e não estrutural), predominante de forma econômica e cultural, junto à esfera de poder do quadro administrativo.

Nesta conjuntura, isto é, no estamento, o domínio patrimonial, em uma fase inicial, busca oportunidades, bens, concessões e cargos; confundindo e misturando o setor público e o privado, porém, posteriormente, se organizando e aprimorando sua estrutura, de forma gradativa, consolidando competências fixas, com divisão de poderes, autocontrolando-se e classificando, o que seria o setor fiscal e o setor pessoal. É, uma vez mais, a evidência de que o Estado existe para atender aos interesses internos do próprio Estado e a consequência está no descaso com a sociedade e suas demandas.

Certas mudanças ocorreram, mas apenas no seu aspecto interno. Tais transformações não resultaram da ruptura do paradigma em que o público se apropria do privado. O fenômeno histórico português-brasileiro, de se expandir através de mercados condutores, em uma pressão externa, seria talvez um dos pontos principais para tentarmos compreender paradoxal compatibilidade do “capitalismo moderno” com a “tradicional economia” lusitana. Isso, em parte, decorre da realidade portuguesa: necessidade de expandir com a ausência de uma burguesia empoderada financeiramente, o que resultou na necessidade de o Estado patrocinar as empreitadas expansionistas, logo, já que arcava com os riscos, naturalmente a ele competiria os ‘louros da glória’.

Ao contrário à época do mundo feudal, o Estado português buscava evitar um cenário relativamente recente. Ao isolar-se por essência (pelo menos na atual conjuntura), não resiste ao impacto, quebrando-se internamente, para tentar, em tempo, ainda que desfigurado, enquadrar-se ao moderno capitalismo.

A figura mítica do senhor feudal concentra-se no rei. Este será o novo agente político, econômico e social para o qual convergem as demandas de uma sociedade que precisava sobreviver ao lado de vizinhos expansionistas e poderosos.

Diante da opção: desfigurar ou expandir, Portugal optou por esta última. Adquirindo uma feição especulativa, este é o capitalismo português, uma espécie híbrida entre o capitalismo industrial britânico e o mercantilismo medieval.

E, nesse contexto, na dinâmica do patrimonialismo, ele se molda, transfigura com sua adaptabilidade às mudanças e aos ambientes, concentrando mecanismos de intermediação e “jogadas” financeiras no aparato estatal, de concessão pública, de operações de crédito, de consumo; privilegiando a quem seja do interesse, utilizando da gestão direta ao monitoramento

material da economia. Esta era a cultura político-social-econômica que o Estado português construiu para fazer face às suas demandas. Tal modelo pode ser facilmente criticado, mas, à época, ele era uma singularidade e uma novidade, a qual não deve ser simplesmente menosprezado numa análise descontextualizada.

O estamento burocrático, como uma novidade na organização do Estado, comanda a administração e com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira. Como já observado, na esfera econômica, as medidas postas em prática, que ultrapassam a regulamentação formal da ideologia liberal, alcançam desde as prescrições financeiras e monetárias até a gestão direta das empresas, passando pelo regime das concessões estatais e das ordenações sobre o trabalho.

Nas suas relações com a sociedade, o estamento governamental, provê acerca das oportunidades de ascensão política, ora dispensando prestígio, ora reprimindo transtornos daqueles que buscavam romper o esquema de controle.

No âmbito político, interno à estrutura, o comando se centraliza, almejando senão à coesão monolítica, minimamente à homogeneidade de consciência, identificando-se às forças de sustentação do sistema.

Este governante poderia afirmar ‘o Estado sou eu’<sup>8</sup>, posto que a sociedade vive e existe em função de suas ações sociais, políticas e econômicas.

E Faoro (1979) a respeito ressalta:

O conteúdo do Estado molda a fisionomia do chefe do governo, gerado e limitado pelo quadro que o cerca. O rei, o imperador e o presidente não desempenham apenas o papel do primeiro magistrado, comandante do estado-maior de domínio. O chefe governa o estamento e a máquina que regula as relações sociais, a ela vinculadas (FAORO, 1979, p. 739).

Progressivamente, o estamento se desaristocratiza e, concomitantemente, se burocratiza. Apura-se o sistema monocrático com o retraimento dos colégios de poder. O que acarreta a construção do líder da Nação, como um herói nacional com feições míticas. É ele que provê, protege e orienta os destinos dos indivíduos e claro, da Pátria. Nada lhe escapa, pois é assim que ele se quer mostrar.

Concentram-se todas as esperanças, de pobres e de ricos, porque o Estado reflete o polo condutor da sociedade. O súdito quer a sua proteção (não quer participar da vontade coletiva, da proteção aos desvalidos e aos produtores de riqueza), se apresenta enquanto indivíduo, na ambiguidade essencial ao tipo de domínio.

---

<sup>8</sup> Frase atribuída ao monarca francês Luís XIV.

Com o monarca onipotente e onipresente, a antiga aristocracia tem seus conteúdos e finalidades esvaziados. Restando-a apenas ingressar nas camadas estamentais do Estado, se desejar, minimamente, o prestígio que talvez lhe resta. Nos aspectos político e econômico, o rei subsume à nobreza. Esta última irá engrossar a camada dos auxiliares da administração patrimonial do Estado.

O rei é o pai do povo, não somente como mito carismático ou como herói, nem somente como governo constitucional e legal; mas como “bom príncipe” (D. João I, D. Pedro II ou Getúlio Vargas) empreendendo, em certas circunstâncias, uma política social de bem-estar, para assegurar a adesão das massas.

Como um novo herói, o bom príncipe, o pai do povo, guarda na sua prudência e sabedoria de generalizar a aparência de poder, sem abrir nenhum canal de participação. No outro lado dos manipuladores do poder, o povo espera, pede e se ilude, formulando a sua política, expressão primária de anseios e clamores, a política de salvação.

A concentração de poder nas mãos do monarca contribui para essa visão do homem como um ser dotado de características transcendentais da realidade hodierna. Já nesta época, a confusão entre a política e religião, onde o cidadão humilde, comum, desprotegido e desafortunado, confunde o político com figura bíblica, com “Messias” ou outro personagem, que multiplica os peixes, transforma pedras em pães e o pobre em rico...

Com diferentes palavras, porém, seguindo a mesma clareza, Chauí (2001) arremata:

[...] o mito fundador opera de modo socialmente diferenciado: do lado dos dominantes, ele opera na produção da visão de seu direito natural ao poder e na legitimação desse pretensão de direito natural por meio das redes de favor e clientela, do ufanismo nacionalista, da ideologia desenvolvimentista e da ideologia da modernização, que são expressões laicizadas da teologia da história providencialista e do governo pela graça de Deus; do lado dos dominados, ele se realiza pela via milenarista com a visão do governante como salvador, e a sacralização-satanização da política. Em outras palavras, o mito engendra uma visão messiânica da política que possui como parâmetro o núcleo milenarista como embate cósmico final ente a luz e a treva, o bem e o mal, de sorte que o governante ou é sacralizado (luz e bem) ou satanizado (treva e mal). (CHAUÍ, 2001, p. 90)

A longa caminhada dos séculos, na história de Portugal e do Brasil, mostra que, em termos de estrutura e cultura, a independência arrogante do Estado sob a Nação, não é exclusividade de certos períodos. O estamento burocrático, baseado no sistema patrimonial do capitalismo politicamente orientado, adquiriu roupagem aristocrática, da nobreza da toga e do título.

Da Inglaterra começavam a chegar algumas “rajadas de ventos”. É a máquina estatal, organizada estamentalmente em movimento e já anunciando que superará o criador. Isto é, terá

vida própria, independente do povo e do monarca. Sua finalidade, de qualquer modo, segue sendo a mesma: atender a si mesma. Portanto, a médio prazo, o monarca que havia subsumido à aristocracia será subsumido pelo aparato estamental que ajudou a criar.

Não que o monarca simplesmente desaparecerá. O poder – a soberania nominalmente popular – tem donos, que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignorante e pobre. Aqui se opera uma mudança fundamental na cultura: o chefe não é um delegado, mas um gestor de negócios e não um mandatário.

Dilui-se a figura do governante mítico. Agora impera uma máquina estatal focada em alcançar suas próprias metas.

O Estado, pela cooptação, sempre que possível, pela violência se necessário, resiste a todos os assaltos, reduzido, nos seus conflitos, à conquista dos membros graduados de seu estado-maior. E o povo, palavra e não realidade dos contestatários, que quer ele? Este oscila entre o parasitismo, a mobilização das passeatas sem participação política, e a nacionalização do poder, mais preocupado com os novos senhores, filhos do dinheiro e da subversão, do que com os comandantes do alto, paternos e, como o bom príncipe, dispensários de justiça e proteção. A lei, retórica e elegante, não o interessa. A eleição, mesmo formalmente livre, lhe reserva a escolha entre opções que ele não formulou (FAORO, 1979, p. 748).

O Estado português que se mostrou inovador torna-se empedernido. Não mais se inova. A sociedade passa a ser vampirizada por uma estrutura estamental impessoal. A descoberta do novo mundo (do “mundo virgem”) lamentavelmente, não implicará na construção de uma estrutura e cultura nova.

#### 4.2 COMPREENDENDO HISTORICAMENTE NOSSA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Segundo Santos (2002), tornou-se trivial na América Latina, que os debates sobre cultura sejam pautados pela história de contribuições culturais originárias de vários povos, especialmente integrantes do polo dominante ocidental, no que tange à produção econômica, à organização social, à estrutura da família, direito, concepções e conhecimento. Porém, ele adverte que é necessária cautela em relação a tal tendência, ao analisar superficialmente países como o Brasil, referindo-se apenas a um país de muitas misturas e traços culturais. Aliás, o importante para refletirmos sobre nossa realidade cultural, de acordo com o referido autor, é compreendermos o processo histórico que a produz, as relações de poder e a disputa de interesses dentro da sociedade.

O Brasil pode ser visto como resultado da tradição viva da Península Ibérica, pautada na frouxidão da estrutura social e na falta de hierarquia organizada, no sentido de demonstrar

que “toda hierarquia se funda necessariamente em privilégios”, que acarreta a injustiça social (HOLANDA, 1995).

A sociedade portuguesa, talvez por conta do seu território diminuto, em comparação com outras nações europeias e sua escassa população, tenha se mostrado mais receptiva ao contato com outras camadas sociais, povos e culturas distintas. O que resultou numa flexibilidade social incomum para a época.

Tanto os portugueses quanto os espanhóis, no cenário europeu, representavam uma peculiaridade quando se tratava de mobilidade social, sendo as hierarquias e os privilégios considerados uma irracionalidade, especialmente na Idade Média.

Percebe-se, todavia, que a estrutura social ibérica não era fixa. O mérito e o êxito pessoais podiam trazer benefícios – mesmo que o sangue da nobreza pesasse quando se tratava de prestígio. Daí, segundo Freyre (2006), uma grande aptidão, dos portugueses conquistadores e colonizadores, para a miscigenação com povos e culturas distintas da europeia. “Os contrários se justapõem, frequentemente de forma ambígua e convivem em harmonia” (FREYRE, 2006, p. 23).

Para Holanda (1995), podemos classificar o *modus operandi* do homem, quanto às suas atividades, observando intimamente duas características, uma sendo divergente e, às vezes, conflitante em relação à outra: O tipo aventureiro e o tipo trabalhador. O tipo humano aventureiro se resumia em ignorar fronteiras na vastidão do mundo, agindo de forma imediatista, sem se preocupar com dificuldades, barreiras; pois o objetivo final, com espírito competitivo, de disputa em busca da vitória, seria o mais importante. Contrariamente, o tipo humano trabalhador seria aquele que observa primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar. Sendo mais cauteloso, previdente e confiante somente em ações que não teria dúvidas em praticar.

Objetivamente, a “plasticidade social” seria uma característica concernente aos portugueses. Entendida como capacidade de adaptação ao meio americano (tendo em vista que a tendência aventureira dos lusitanos), foi o fator que os levou à expansão no início da Modernidade, mesmo funcionando “com desleixo e certo abandono” (HOLANDA, *loc. cit.*).

Nesse sentido, contextualizando a época em discussão, a colonização de terras tão distantes da *terra mater*, materializada na exploração da cana, foi considerada uma atitude tipicamente aventureira; já que Portugal não possuía nenhuma referência ou credenciais que a denominasse como uma “civilização agrícola”, pois esta não era a finalidade. Uma vez mais, temos a cultura influenciando os indivíduos e estes determinando a forma desta.

Tal espírito aventureiro poderia ser analisado como positivo, comparando-se à experiência holandesa; pois o povo lusitano manifestou grande adaptação, enquanto tais europeus dos países baixos demonstraram todo um trabalho rígido, cheio de regras e metodologias. Outra questão que dificultou o domínio holandês nas terras brasileiras, foi o fato de eles professarem uma religião que não era universalista como a Igreja Católica, bem como o orgulho da raça, o que acabaram por demonstrar a nenhuma plasticidade, tão comum aos “aventureiros portugueses”.

Por outro lado, Portugal não se identificava como raça, havia uma carência do “orgulho de raça”, já que o povo era mestiço, uma “mistura”, devido à grande quantidade de escravos africanos na época das “Descobertas”. Destacavam, ainda, o trabalho mental ligado à inteligência, à “cabeça” (conhecido como “talento”), o que distantemente poderia se relacionar com o trabalho manual, considerado como desonroso. Em síntese, como já referido anteriormente, a família rural era organizada em um sistema patriarcal tradicionalista, em torno de vínculos biológicos e afetivos, que se uniam ao chefe da família, descendentes e agregados; extrapolando-se como modelo para a vida política, nas relações entre governantes e súditos.

Holanda (1995) descreve ainda, a figura do “homem cordial”, originado pela estrutura familiar que naturalmente gera relações de simpatia e afeto; e condena energicamente relações impessoais. A cordialidade nega a polidez. A polidez, resultante da sociedade urbana de tipo moderna, orientada pela individualidade (“homem polido”), confronta e afronta a vida em sociedade e a predominância da família tradicional brasileira.

Curiosamente, sob a ótica do autor, o “homem cordial” não tem necessariamente em sua essência a bondade, mas ele nos leva a supor ações e comportamentos de caráter afetivo, transmitidos especialmente na religião, identificável claramente no tratamento dos santos e divindades; neste caso, próximos e amigáveis, trazendo à tona ritos afrouxados e humanizados.

Como já exposto, na visão de Faoro (1979), em que Holanda (1995) complementa, a “cordialidade” na política é “combustível” ao “patrimonialismo”, não há distinção do domínio público e privado, pautado fortemente pelas relações pessoais.

Vale ressaltar a discussão acerca da “cordialidade” não tem relação com um modo cortês, e, sim, se reforça pelo trato dócil e flexível que o brasileiro costuma se relacionar no seu dia a dia, podendo ser compreendido pelo famoso “jeitinho brasileiro”. A presença da “cordialidade” faz com que os indivíduos tenham dificuldade para classificar e separar o público daquilo que é privado. Assim, as pessoas de forma automática, em situações de âmbito público, utilizam suas preferências particulares, o que deveriam ficar limitadas aos seus

relacionamentos e aos assuntos de ordem pessoal e privado. Isto evidencia estruturalmente, que uma cultura ou culturas, em seus diversos níveis (micro, intermediário ou macrossocial), possuem diretamente profundas e estreitas relações com os modos de ser e de agir dos indivíduos em sociedade. Uma sociedade imersa por gerações nesse ambiente não se furta a assimilar seus valores.

Por fim, apoiando-se em parâmetros da história social, ao correlacionarmos figurativamente o “homem cordial”, “aventureiro” e “trabalhador”; podemos considerar que a formação e construção de nossa sociedade brasileira foi moldada a partir de traços adaptáveis da cultura ibérica herdada ao longo de nossa colonização. O que podemos também conceber até a compreensão histórica vivida na primeira metade do século XX, permitindo, ainda (e denunciando, de certa forma) um “conciliável” e ao mesmo tempo, “incompatível” encontro (junção *versus* oposição) entre uma aura antiga e uma aura completamente atual, que permanece hoje, em pleno início do século XXI, deixando vestígios de um passado infinito, atemporal, paralisado, que não se interrompe nunca, igualmente, à edificação de um Mito Fundador.

#### 4.3 NOSSA IDENTIDADE

Pensando cultura como uma dimensão do processo histórico-social e como resultado de processos duradouros de trabalho, disputas, lutas, forças e tensões políticas que uma Nação produziu; em meio a toda esta dinâmica, é moldada em constante transformação, o que podemos chamar de ‘identidade cultural’.

DaMatta (1986) entende que o Brasil é marcadamente diferenciado pelo seu povo e suas coisas. O Brasil e suas comidas típicas; suas bonitas e esbeltas mulheres; a religião que não precisa da teologia complicada nem de padres estudados; as leis da amizade e do parentesco, que atuam pelas lágrimas, pelas emoções do dar e do receber; e dentro das sombras acolhedoras das casas e quartos onde vivemos o nosso cotidiano. “Dos jogos espertos e vivos da malandragem e do carnaval” e “[...] podemos vadiar sem sermos criminosos e, experimentamos a sublime marginalidade que tem hora para começar e terminar” (DAMATTA, 1986, *Passim*).

Que se recusa a viver de forma totalmente planejada e que sabe tão bem conjugar lei com grei, indivíduo com pessoa, evento com estrutura, comida farta com pobreza estrutural, hino sagrado com samba apócrifo e relativizador de todos os valores, carnaval com comício político, homem com mulher e até mesmo Deus com o Diabo (DAMATTA, 1986, p. 10).

O Brasil é feito de uma combinação especial dessas possibilidades universais. As sociedades e os comportamentos se definem por seus estilos, seus modos de fazer as coisas, (DAMATTA, 1986), o que faz uma imensa “inesgotável criatividade acasaladora”.

Em prefácio da obra “O que faz o Brasil, Brasil”<sup>9</sup>, a apresentação inaugural sintetiza tal contexto:

[...] Múltiplo e rico, o Brasil é o país do carnaval e do feijão com arroz: da mistura e da fantasia. Mas também do jeitinho que dribla a lei e da hierarquia velada pela cordialidade. Somos brasileiros na devoção e no sincretismo, no culto à ordem e na malandragem, no trabalho duro e na preguiça. O Brasil maiúsculo que Roberto DaMatta apresenta não é um conjunto de instituições ou de fatos históricos, e sim o fundamento de nossa identidade. Nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade (*Ibidem*, 1986, p.06).

Enfim, adotando os vários fatores, condicionantes, nuances e panoramas, a sociedade brasileira não poderia ser entendida de modo unitário, sob apenas um aspecto, causa ou questão social. O autor, em referência, chama de lógica relacional, sob uma ótica comportamental e cultural; equiparando-se também, na esfera da política, como a costumeira negociação e conciliação. Já no mundo econômico permite dizer uma combinação entre a economia estatizada com a iniciativa privada vigorosa. Na religião a mistura do catolicismo com religiões populares de matrizes africanas.

Não é por acaso que Chauí (2001), ao explicar sobre sua tese do mito fundador, expôs a seguinte afirmação sobre a nação brasileira:

A partir dessa época [início do século XX], a nação passou a ser vista como algo que sempre teria existido, desde tempos imemoriais, porque suas raízes deitam-se no próprio povo que a constitui. Dessa maneira, aparece um poderoso elemento de identificação social e política, facilmente reconhecível por todos (pois a nação está nos usos, costumes, tradições, crenças da vida cotidiana) e com a capacidade para incorporar numa única crença as crenças rivais, isto é, o apelo de classe, o apelo político e o apelo religioso não precisavam disputar a lealdade dos cidadãos porque toda essas crenças podiam exprimir-se umas pelas outras sob o fundo comum da nacionalidade (CHAUI, 2001, p. 17).

E seja dito, o brasileiro possui a característica de criar personagens intermediários (mitos e heróis) que atuam de forma conciliadora em assuntos que possam a princípio, parecerem absolutamente divididos, por um senso comum imposto convenientemente pela nossa sociedade: e a nossa ambiguidade essencial, o convívio com os extremos e antagonismos.

Enfim, como bem definiu DaMatta (1986, p. 80), a sociedade brasileira: “[...] é moderna e tradicional. Combinou, no seu curso histórico e social, o indivíduo e a pessoa, a família e a classe social, a religião e as formas econômicas mais modernas”.

---

<sup>9</sup> A autoria do aludido prefácio não foi informada na referida obra, supondo-se que se trata de texto escrito pelos próprios editores, ou ainda, de autoria desconhecida ou não revelada.

A capacidade de viver, administrar, morar, festejar e influenciar nos rumos da economia e do país (e ao mesmo tempo não se abalar com as dificuldades) são características típicas de um povo que supera suas barreiras e vence seus desafios, em construção da sua identidade e de seus valores. Aliás, nosso colonizador, o português, é sensível à dinâmica do seu existir. Ele é plástico, a fixidez não lhe cai bem.

#### **4.3.1 “O mito da concórdia: o jeito”<sup>10</sup>**

O ufanismo brasileiro privilegia um objeto: “o jeito”. Acredita-se que a condição essencial e primordial para se constituir “o jeito” seja a “não radicalização”. Um homem que se exalta perde a capacidade de “dar um jeito”.

O momento que alguém aponta a “nossa” radicalização, nosso empenho num projeto, demonstra nossa fragilidade e nos sentimos mais estúpidos. Envolver-se, determina a perda daquilo que confundimos com espírito crítico: a imparcialidade da “Razão Tupiniquim”.

Em uma atitude dissolvente, acompanhada de forma corriqueira ao nosso modo de agir, mantendo-se um pé atrás, inconscientemente nos distancia das posições a assumir. Daí, temos “o jeito”.

Vem aí a conciliação! Ou seja, nasce o espírito conciliador. Conciliador, obediente e cordial, o brasileiro jamais conduz as tensões àquele nível em que geram um limite irreversível ou irreparável.

A nossa existência nos obriga, muitas das vezes, a radicalizar. Louvável a intenção, ao admitirmos que soluções possam ser “não radicais”. “Jeitosamente”, buscamos a conciliação, esquecendo e diluindo oposições.

Um exemplo oportuno a ser observado: a burocracia. O princípio da burocracia, não é apenas a mecanização (fator inerente a seu processo), mas algo anterior: a desconfiança.

Diante disso, também, o jeito. O formalismo ao extremo, que encontramos no social, recebe com resposta: o jeito. Nosso ceticismo guarda a noção essencial de que por detrás das formalidades se encontram valores mais respeitáveis do que um “eu/3x4”. O jeito, portanto, é uma maneira marota de desrespeitar o excesso de formalidade, em respeito a valores maiores.

Associado muito, ao nosso “deixa como está para ver como é que fica”, o jeito tem nos conduzido a um vazio existencial dos mais estéreis.

---

<sup>10</sup> Título criado e utilizado pelo escritor Roberto Gomes, em sua obra: “Crítica da Razão Tupiniquim”, devidamente indicada em nossas referências.

Analisar a partir do pressuposto de que, “somos um povo pouco especulativo”, é perigoso, além de falso e falsa. Representa, em última análise, introjetar a dependência.

É perceptível que não é o povo o encarregado da direção política, assim como não é o povo, por consenso, que escreve obras filosóficas. São as elites, as conhecidas elites políticas e intelectuais. Envolvidas na disputa por interesses internos e/ou externos, as elites apresentam uma desvinculação tão mais sensível quanto maior a teorização “estética” e “ornamental”, empregada para justificar sua ação e seu poder.

Segundo Gomes (1994), inconsistente e indiferenciada, nossa posição política geraria um novo fanatismo: o da concórdia. Não comportando em si o choque de ideias, buscando antes dissolvê-lo, as divergências devem ser excluídas. “O adversário político é considerado pelo vencedor um verdadeiro *outlaw*”. Não estando prevista a oposição, os que se atrevem a radicalizar passam a ser olhados com hostilidade. Se por um lado o brasileiro atura de tudo, (chegando no carnaval, a aturar o próprio avesso da realidade séria) por outro lado, hostiliza de modo primário, aquilo que questiona seus comodismos de instalação.

Os grupos são lugares privilegiados das elites no intuito de oportunizar a distribuição e divisão do poder. Divergir é crime. Discordar é subversão. Perguntar já é um ato de desobediência.

E nós, pretensamente tolerantes e esclarecidos, os ecléticos de espírito aberto, mostramos nossa verdadeira face: a intolerância. Uma intolerância séria. Aquela que constitui, por indiferenciação intelectual, as igrejinhas de políticos, artistas, intelectuais tradicionais (na concepção gramsciana), grupos rivais, com suas trocas de favores, elogios, influências e ideias inevitavelmente vazias. Isso casa perfeitamente com a intolerância política.

Urgente, pois, que se faça a leitura além das aparências dos mitos com os quais nos identificamos de modo narcisista. Além da cordialidade, do espírito aberto e conciliador, são mitos e apresentam algo comum aos mitos: estruturam uma visão de mundo e pretendem ser inquestionáveis (GOMES, 1994). Eis porque a ausência da crítica emerge sob a forma de intolerância, sectarismo, partidarismo estéril, repressão, censura – um campo fértil para a atuação da autoridade irracional e para os regimes que dela façam uso.

Nem o mínimo e nem máximo. Não a intolerância e não a radicalização exagerada e muito menos o consenso ou o jeito a todo o momento. Precisamos “entre nós” realizar uma conquista da cidadania crítica. Quanto a isso... “Dá-se um jeito”!

#### 4.4 O HERÓI NA CULTURA BRASILEIRA

A imaginação é um mecanismo de abstração do ser humano que, sendo algo impreciso, faz aparecer o que não existia antes ou ser possível visualizar algo que não existe. Na tradição filosófica, considerando um resíduo da percepção, limitando-se a imagem ao que restou do objeto percebido, seria o que permanece retido em nossa consciência, uma pista ou rastro notado pela percepção (CHAUÍ, 2006).

Pensando acerca da temática em questão, conforme definição dada por Chauí (2006), recorrendo-se novamente às lições da autora, a imaginação fabuladora, de caráter social ou coletivo, seria a responsável por criar os mitos e as lendas para uma determinada sociedade ou grupo, que imaginam sua própria origem ou a origem de todas as coisas para o presente, futuro, vida e morte. Neste caso, ela cria imagens simbólicas, códigos para o bem e o mal, para a justiça, pureza, beleza, a mortalidade e imortalidade, o tempo, a natureza, divindades, santos e, finalmente, para os heróis.

Numa sociedade como a brasileira, tudo deve estar sob o rígido controle dos códigos dominantes. Tão centrada na imposição de formas rígidas, sua maioria com formato jurídico definitivo, nos modos de fazer, reproduzir, comemorar, ritualizar...

O brasileiro está normalmente sujeito a regras fixas, condicionando-o a um relacionamento constante entre ele e o seu grupo (ou grupos), impedindo sua ação como indivíduo (ação esta que tem como consequência, sempre ficar situada fora das normas e ser vista e interpretada, inevitavelmente, como ilegítima). Todavia, de acordo com DaMatta (1997), o ideário da sociedade brasileira, com regras e ritos, é fazer desaparecer, dissolver o indivíduo. Entre o caminho apontado e imposto por essas normas e ritos e a sua vontade individual; o brasileiro “equilibrando”, oscila, concilia e interpreta. Não é dono de si mesmo, diferentemente, é engolido pelas leis, normas e regulamentos.

“No Brasil [...] as situações sociais têm algum ‘dono’. Se não é uma pessoa concreta, pode ser um santo. Se não é um herói, é algum tipo de domínio. Existe uma necessidade peculiar de impor um certo código, de modo que a situação possa ser hierarquizada” (*Ibid*, 1997, p. 124).

Pensando algo semelhante, em outras palavras, Chauí (2001) utilizando o termo “cultura senhorial”, designado por alguns estudiosos, explica que nossa sociedade

[...] é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (CHAUÍ, 2001, p. 93).

Ainda segundo DaMatta (1997), as evidências de uma estrutura com hierarquia baseada na “intimidade social” demonstram que as relações podem ser marcadas de início, pelo viés econômico do trabalho e, após, pela aproximação pessoal, tornando-se, uma reverência. Uma relação que extrapola, chegando aos limites de uma forte moralidade.

Tal sistemática iguala num plano e classifica no outro, promovendo uma complexa separação; contudo, possibilitando paradoxalmente, um sentimento de compensação e complementariedade, impedindo certamente a tomada de consciência coletiva horizontal. Desta resultante, a tomada de consciência vertical é facilitada. Veremos o empregado se identificando em certas ocasiões com o seu patrão, a empregada com a casa onde ela trabalha; o trabalhador com a empresa que o emprega e a empresa e os empresários com certos órgãos do Estado. É muito mais fácil a identificação com o superior, do que com o igual, geralmente cercado pelos medos da inveja e da competição, o que inviabiliza a construção de éticas na direção horizontal.

Correlacionando tal discussão, podemos considerar que há uma conexão entre o que Chauí (2001) considera acerca do seu entendimento sobre “identidade nacional” e o que DaMatta (1997) acima se refere. Segundo Chauí (2001), existe uma induzida harmonia e/ou tensão entre o plano individual e social e também no interior da própria esfera social, estabelecendo uma dicotomia (também provocada) entre “consciência individual”, “consciência social” e “consciência nacional. Na visão da autora, para se resolver tais choques e tensões, a ideia de “identidade nacional” é instrumentalizada a operar para um deslizamento, escorregando da consciência de classe para a consciência nacional, promovendo um senso de “igualdade entre todos” e eliminando, materialmente, as impressões quanto à divisão de classes sociais no cotidiano.

É oportuno salientar, as noções de indivíduo e pessoa são importantes, pois elas permitem entender uma série de processos sociais básicos, considerando as individualizações, de forma holística, constituírem movimentos e passagens intermediárias, denominadas liminariedade. Esta liminariedade pode ser equacionada à individualização e, da mesma forma, em universos individualistas pode ser igualada a uma alta pessoalização, quando o indivíduo alcança o sucesso e passa a ser o foco dos desejos, aspirações e motivações de uma massa de outros indivíduos, ao se montar um sistema de “patronagem simbólica” (DAMATTA, 1997). É pelo menos isso que nosso sistema midiático, de cinema e televisão autoriza dizer, operando na construção dos “VIPs”, ou “superpessoas”, isto é, no imaginário dos mega/super-heróis, figuras paradigmáticas do mundo social brasileiro, a ser imitado e possivelmente seguido.

A dicotomia, inclusive apresentada em capítulo anterior, entre o individual e coletivo tem resultado visões distorcidas, adota a posição dos heróis como os motores reais da história e da vida social ou inverso, admitindo mecanismos impessoais, introduzindo o indivíduo a tendências, padrões, classes, contextos do mundo coletivo. Aliás, trata-se de uma união de mecanismos abstratos, em que a visão da sociedade como organismo vivo ou cenário de contratos e pactos individuais cede lugar à visão de coletividade como uma sincronia, uma engrenagem.

[...] para quem o mito é produzido e se torna, na perspectiva sociológica, seu personagem. Quando falamos em ‘acreditar’, não estamos circunscrevendo (como é comum nas análises sociológicas modernas) somente o inocente receptor da narrativa, que paga um preço pela mesma, mas também seus sagazes criadores, que estão tão presos ao mito e às ações que ele ajuda a desencadear quanto as camadas da sociedade que decididamente ‘acreditam’ nele. É nesse sentido que o ‘mito’ é um mediador entre produtores e consumidores, sustentando e – em certas ocasiões que a análise sociológica tem a obrigação de determinar – colocando uns e outros dentro do grande saco de ilusões do seu personagem principal (DAMATTA, 1997, p. 267).

Assim, os significantes e significados mudam de uma sociedade para outra. O que seria mito ou herói para uma; noutra, poderia ser magia, ou ideologia, ou literatura. Não seria um exagero, insinuar que exatamente no nosso mundo, o que é ‘mágico’ possui uma tendência a se generalizar e se legitimar, por meio das artes e da política; justamente onde, da mesma forma, ambas (elas: as artes e a política) podem articular domínios sociais mais ou menos individualizados e isolados do nosso sistema social.

A sociedade determina seus atores, seus heróis. Ela não inventa somente a peça, a cena, o enredo, o cenário, a trama; mas ela, igualmente, autorreproduz todas as partes mencionadas da arte e dramaturgia, em diversas instâncias, provocando desníveis que conduzem àquilo que se percebe como “transformação social”.

#### 4.5 CULTURA DA ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

As primeiras discussões sobre os conceitos de cultura da escola e cultura escolar surgiram entre as décadas de 1980 e 1990 e tornaram-se de grande importância para compreensão dos fenômenos culturais e demais interações sociais que influenciam no cotidiano e perfil da Escola.

Tais conceitos tornam-se relevantes para nossas discussões, ao considerarmos similitude às abordagens de Chauí (2001), que os semióforos (matriz e/ou secundários)

influenciam e reproduzem suas significações, igualmente em outros *loci* sociais, como por exemplo, em nossas análises na Escola Pública.

Para Forquin (1993), quando reconhecemos constituidores da nossa própria cultura (processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento e comportamento), como sendo um conjunto de elementos estruturantes para se caracterizar e moldar o cotidiano escolar estamos nos referindo a “Cultura da Escola”; ao passo que, quando apresentamos um “conjunto de saberes selecionados, organizados, rotinizados e didatizados”, compondo uma base de conhecimento para professores e alunos, tratamos acerca do conceito de “Cultura Escolar”.

Buratto (2010) salienta que ambos conceitos colaboram para um entendimento mais claro sobre como se precede o estabelecimento de ensino e sua formação cotidiana, em razão das práticas sociais e subjetivas que interiorizam as escolas.

A referida autora, sugerindo a ideia de cultura escolar, pensando sobre pareências, onde todas as escolas se assemelham, tendo elementos que mais as igualam do que as diferenciam; lembra da estrutura física ou concepções teóricas e políticas pautadas sobre a Instituição Escolar, motivo pelo qual conteúdo curricular e arquitetônico se constituem de forma mais rígida e cristalizada, com imensa dificuldade em propor, aceitar e materializar ações que tragam mudanças. Nesse sentido, para se entender melhor este modelo de cultura escolar, especialmente a sua concepção sobre a função da escola, é necessário identificar os elementos teóricos, sociais e até as motivações ideológicas desta organização escolar (BURATTO, 2010, *passim*).

Por sua vez, ao analisar os aspectos da diferenciação, na perspectiva da cultura da escola, não obstante as escolas se parecerem, possuem elementos que as diferenciam entre si, identidades próprias (singularidades que expressam identidades diferenciadas), ou seja, podem ser idênticas fisicamente, seguirem praticamente os mesmos regulamentos, todavia existirá algo diferente que destacará a diferença desta escola. As escolas têm suas semelhanças (estruturas, normativas, práticas idênticas), mas também possuem sua cultura e seu jeito particular de conduzir o seu dia a dia (BURATTO, *loc. cit.*).

Silva (2006) afirma há características que aproximam e outras que diferenciam os comportamentos das escolas, entretanto, parece não existir dissabores em admitir a escola como uma instituição com sua cultura própria. A propósito, seguindo em consonância à argumentação já apresentada em capítulos acima, a citada autora corrobora com nosso entendimento, ao observar que a cultura transcorre em todas as ações do cotidiano, inclusive nas “[...] ações do

cotidiano escolar, influenciando nos ritos, na linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (*Ibid.*, 2006, p. 204).

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Peréz-Gomes (1998), numa perspectiva sociocultural, frisa que não se pode separar cultura, política e economia, pois especialmente cultura e poder, encontram-se ligados de forma indissolúvel na vida cotidiana. Além disso, “a escola é um espaço de cruzamento de culturas” (*Ibidem*, 1998, p. 17) e essas diferentes culturas que perpassam a vida escolar, segundo o autor, podem ser classificadas, como: cultura crítica, social, institucional, experimental e acadêmica.

Viñao Frago (2000) destaca que as análises sobre cultura escolar colaboram para promover estratégias e pautas concernentes ao desenvolvimento em sala de aula ou fora, no recinto escolar e mundo acadêmico, integrando-se no cotidiano.

Julia (2001), analisa que, a cada período da história, há uma necessidade de conformação dos objetivos educacionais em relação aos limites demarcados pela sociedade, o que repercute decisivamente na cultura escolar. A autora define cultura escolar como sendo uma mescla de normas e práticas que estabelecem conhecimentos e condutas “a inculcar”, possibilitando a “transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (JULIA, 2001 *apud* SILVA, 2006, p. 206).

Grosso modo, parece-nos correr algum risco de radicalidade pela provocação, ao considerarmos de forma simplificada, cultura escolar aquela ditada pelos pedagogos, gestores e/ou burocratas; e cultura da escola, em um sentido mais amplo, “a Cultura em relação à Escola”, que diz respeito às práticas populares, da comunidade, do bairro e da vida cotidiana/mundo social [expressão última, utilizada por FORQUIN, 1993].

Retomando Buratto (2010) e o conceito de Cultura da Escola se buscará tentativa de pacificar aparente confronto de concepções:

[...] a Cultura da Escola compreende o cotidiano do estabelecimento de ensino, produzindo entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles dimensão da cultura escolar, dimensão do contexto histórico, geográfico, social e cultural da população de seu entorno, além daqueles relacionados às subjetividades dos atores que dela fazem parte (BURATTO, 2010, p.01).

Outrossim, é justamente pelo “entrelaçamento de dimensão” ou “dimensões”, que surgem as divergências entre comunidade e as relações cotidianas da organização escolar; como por exemplo, o porquê ou para quê da escolarização/educação escolar (quanto às suas

finalidades), independentemente se a comunidade é indígena, do interior ou de grandes ou pequenos centros urbanos.

Silva (2006) expressa importante opinião a respeito:

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

Contudo, pensando a partir da Antropologia Social e Cultural, sem o isolamento de culturas ou enfoques, em uma “abordagem integrativa” das práticas culturais, sociais, comportamentais e organizacionais, tais conceitos de cultura escolar e cultura da escola, bem como seus respectivos esforços para análise, devem com toda cautela, procurar agir, considerando as múltiplas dimensões do homem em sociedade, resguardando a máxima de não parcelar, fragmentar ou dividir o ser humano, seus processos culturais e suas infinitas interações.

## 5 PROFESSOR: IDENTIDADE, CONTRADIÇÕES E O TRABALHO DOCENTE

Mergulhando no campo ideológico, começaremos, neste capítulo, a exibir a utilidade do semióforo “professor herói/vilão”, suas repercussões e desdobramentos nas relações do trabalho docente na cultura da escola e cultura escolar.

Partiremos de uma rápida contextualização sobre a evolução do conceito de trabalho, desde os primórdios da humanidade até a sua dualidade em tempos pós-modernos; chegando à problemática da crise de identidade do professor, a tensões e a demais reflexões.

### 5.1 CAPITALISMO E A DUALIDADE DO TRABALHO

A temática do mundo do trabalho (seu papel, centralidade e dualidade no capitalismo) tem sido intensamente debatida e polemizada, longe de ser atenuada, mesmo em tempos pós-modernos.

É importante reputar que o trabalho “criou/moldou” o próprio homem (ANTUNES, 2004). O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, define quem somos, em quem nos tornamos.

Através do trabalho, o homem também se distingue dos outros seres vivos. Ele é capaz de previamente desenhar e planejar (formar) como irão dar objeto à sua realização; isso através do trabalho, com o auxílio do intelecto e da consciência. Mesmo no trabalho mais manual, ele é mentalizado, idealizado e pensado.

O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitantemente dos pés ao andar em posição ereta, ou seja, a sua evolução de *australopithecus*, passando por *homo ergaster* e *homo erectus* (com a grande conquista da “descoberta/dominação” do fogo) e chegando a *homo neanderthalensis* e *homo sapiens*, exerceram indubitavelmente, em virtude da referida influência, grande repercussão sobre outras partes do organismo. A cada novo progresso, o domínio sob a natureza com o trabalho (início com o desenvolvimento da mão), descobrindo novos objetos, ampliando horizontes e enfrentando o desconhecido; aprimorando este trabalho, multiplicando a ajuda mútua, a atividade conjunta, o trabalho coletivo, pois, constatando as vantagens deste trabalho conjunto para cada indivíduo, forçou-o a cooperar e apoiar a reunião e o agrupamento de mais pessoas ao trabalho.

Os homens em formação, em evolução, especialmente de *homo neanderthalensis* e *homo sapiens*, comentado acima, desenvolvendo as atividades conjuntas, tiveram a necessidade de dizer, de falar um com o outro. Segundo autores, conforme Antunes (2004), a necessidade

criou o órgão (a laringe), que gradativamente, produziram as principais modulações, sons articulados e palavras. Tal explicação, a decorrência a partir do trabalho, dá origem à linguagem, tornando o homem primitivo (pré-histórico) em ser humano. Primeiro o trabalho, depois a palavra articulada, dois estímulos para o “cérebro do macaco para ser humano” (ANTUNES, 2004, p. 19-20).

Desenvolvia-se os sentidos, a linguagem, conseqüentemente, a clareza da consciência, abstração, discernimento, progredindo (trabalho e palavra). Neste processo histórico, é importante pensar também em relação ao trabalho, que foram se destacando igualmente uma elaboração de instrumentos (armas) para caça e pesca, para diversificação da alimentação exclusivamente vegetal para mista (carnívora), alterando o metabolismo humano.

De tal cooperação da mão, órgãos da linguagem e cérebro, não só de forma individual, mas social (já vislumbrando o que se chamaria de sociedade) foram aprendendo a executar operações mais complexas, pois passando de geração em geração, o trabalho se sofisticava (caça, pesca, agricultura, fiação, tecelagem, metais, olaria, navegação, comércio, ofícios, artes, ciências). Todas essas relações, influenciando as primeiras tribos, que passaram posteriormente a formar a *pólis*, as cidades, nações, estados, oportunizando o surgimento do direito, da política e da religião (reflexo das coisas do cérebro), evidenciando a mente, os pensamentos associados à consciência, revelando ao homem o controle da realidade, a desnaturalização das coisas, o conhecimento.

No olhar do autor (*Ibidem*, 2004, p. 31/32), o homem (já num nível que se denominou “civilização”), com controle e conhecimento, demandou a necessidade de algo mais, revolucionar e transformar o modo de produção por completo, ter um efeito mais útil do trabalho, de sua característica mais direta e imediata; conseqüentemente, surgindo a repetição e a acumulação gradual, levando à divisão social em classes e seus antagonismos.

A constituição do ser social, a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho e a linguagem encontraram suas origens a partir do próprio ato laborativo. “[...] categoria intermediária, salto das formas pré-humanas para o ser social” (ANTUNES, 2009).

Enfim, refletindo através das questões suscitadas em páginas anteriores, sobre cultura e o tornar-se humano, igualmente, podemos admitir, parafraseando o mesmo autor,

[...] o trabalho também constitui centro do processo de (‘humanização do homem’), [...] mediador entre a esfera da necessidade e da realização desta, avanço do ser consciente em relação ao agir instintivo [...], referencial ontológico para práxis social – processo de autorrealização da humanidade (ANTUNES, 2009, p. 139).

Porém, o trabalho, precursor da vida em sociedade, ponto de início do processo de humanização, como já exposto, a partir das mudanças do modo de produção, sobretudo, com capitalismo, transformou o trabalho “assalariado, alienado e fetichizado”. O que seria um intento precípua e inato do ser social, converteu-se e se limitou em subsistência. Para Marx (2004), “a força de trabalho” tornou-se uma mercadoria com o objetivo de produzir novas outras mercadorias, agregando mais capital, isto é, apresentando-se como meio e deixando de se tornar um fim, uma necessidade de realização humana. Por esta razão, o trabalhador torna-se um estranho quanto ao seu trabalho face à alienação. Esta alienação não se dá apenas com a perda do objeto (com relação ao produto do trabalho), mas com a perda da noção do desenvolvimento da sua produção.

Sob o capitalismo, o trabalhador perdeu a sua satisfação no trabalho, acima de tudo, degradou-se, não se reconhece enquanto agente criador, recusa-se, anula-se e se desumaniza no trabalho. O produto do seu trabalho é alienado, pois o seu “ser social” tornou-se estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, em relação ao gênero humano.

[...] o trabalho é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e mesmo para a sua emancipação. Por outro lado, com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial, que alterou e tornou complexo o trabalho humano [...] (ANTUNES, 2004, p. 10).

Apesar das significativas mudanças, especialmente nas relações humanas e no mundo do trabalho, a categoria trabalho continua sendo central. O que se modificam são as formas de organização técnica e social do trabalho e da produção em escalas maiores: tanto nacional, quanto mundial. Em todas as situações está a contradição entre o trabalho e o capital, ou seja, entre os trabalhadores e os proprietários dos meios de produção; contradição que emprega o caráter dual do trabalho ao homem (ao mesmo tempo constitui a sua identidade, mas perde a consciência do seu ser social) e que desarranja todo o seu axioma de glorificação e grandeza na organização social e humana.

## 5.2 PROFISSÃO-PROFESSOR: INCERTEZAS, TENSÕES E O TRABALHO DOCENTE

Em tempos atuais de sofisticação do capitalismo, o próprio conceito de profissão tem sido objeto de instáveis controvérsias, ainda mais, associado à discussão do trabalho docente.

Sociologicamente, o debate se inicia a partir da distinção entre ocupação e profissão, pois nem todas as atividades são profissões. Como já expressamos anteriormente, o trabalho molda a identificação do ser humano em aspectos pessoais e profissionais; porém, na conjuntura

atual do capitalismo financeiro/especulativo/rentista, o trabalho exercendo seu efeito dual, é desvalorizado socialmente, pois não importa mais o que as pessoas fazem, e, sim, como garantem o sustento próprio, ou seja, o trabalho tornou-se insignificante em detrimento da renda.

Neste cenário, a ideia de profissão, profissionalidade e profissionalismo vêm perdendo parte de sua significação (SILVA JUNIOR, 2016), todavia ainda sendo de grande importância, particularmente no campo do trabalho pedagógico, palco de lutas e disputas pelo reconhecimento e valorização da profissão de professor. Lembrando que profissionalidade diz respeito ao conteúdo identitário (o que diferencia uma profissão das demais) e profissionalismo relativo ao fazer bem o que deve ser feito (um trabalhador profissional). Ambos os termos estão associados no que diz respeito à especificidade do trabalho do professor entre as formas de trabalho social. “O mundo das profissões é o mundo do trabalho especializado” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 23).

Outro ponto destacado por Silva Junior (2016) é o respaldo social sobre a profissão, no sentido de que o grupo profissional possa intervir nos processos de formação de novos profissionais da sua respectiva área ou intervir em defesa dos interesses de seus membros (poder normativo das corporações profissionais). Tais elementos colaboram para a constituição e reconhecimento de uma atividade profissional, o que repercute diretamente na valorização social de determinada profissão.

Destarte, no caso do Brasil, é tensa a discussão sobre a desprofissionalização do magistério, pois como poderíamos “desprofissionalizar” uma atividade que nunca foi profissionalizada e carece de valorização e reconhecimento social? Outrossim, vale ressaltar que a profissionalidade atribuída ao magistério é de nível médio e, quanto ao poder normativo profissional (no caso os professores de educação básica) relacionado à formação de futuros colegas da mesma área, esses não possuem nenhum poder de intervenção na formação de novos profissionais, levando-se em conta que tal prerrogativa é da universidade, que nem sempre se dispõe a cuidar bem de tal tarefa. Paradoxalmente, por outro lado,

Os ergonomistas [Pastré, 2006] definem o trabalho do professor como uma atividade complexa, de alto nível, que exige saberes múltiplos, competências e atitudes que facilitem a aprendizagem; respeito pelos alunos e pela sua heterogeneidade; abertura para outras culturas; habilidade para lidar com os pais e os colegas, assim como uma dose de autonomia e um julgamento profissional. O que caracteriza o trabalho do professor é que se trata de um saber humano, de um trabalho especializado e complexo com o outro e sobre o outro, em ligação com o saber, um ofício que exige muito e no qual as relações com os alunos são centrais e requerem profissionalismo (ALTET, 2016, p. 43).

O ofício docente mudou, evoluiu. Justificam que o magistério vem sendo afetado, pela “desvalorização da imagem” face a essas mudanças e aos novos desafios da atualidade, como a ampliação de tarefas, a diversificação, a complexificação e a obrigação de alcance de resultados em uma cultura do desempenho.

A sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de responder de forma eficaz às necessidades dos alunos oriundos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais, de respeitar a igualdade de sexos, de estimular a tolerância e a coesão social, entre outras demandas (OLIVEIRA, 2016, p. 72).

Transformações sociais e maior complexidade nas relações, questionamentos sobre o sentido e eficiência do seu ofício, novas tecnologias que modificaram a relação com o saber, a mediação, as dificuldades do mercado de trabalho e crescimento do desemprego, mudanças nas estruturas familiares, pluralismo cultural, multilinguismo e diferentes níveis de aprendizagem dos alunos são alguns exemplos dos novos desafios do professor (ALTET, 2016). Além disso, as tarefas dos professores se multiplicaram, incluindo questões administrativas e burocráticas (avaliação, orientação, gestão de conflitos, trabalho interdisciplinar), acarretando altos níveis de pressão e estresse. “Em resumo, assiste-se a um declínio da instituição educativa, casado com ‘uma crise de saber’, que no caminho cruza com as desigualdades sociais [...]” (*Ibid.* 2016, p. 42).

A universalização da escola agregou premissas da sociedade burguesa. Eficiência, reprodutibilidade, controle... o modelo de Escola Fabril, em que predomina a meritocracia, a teoria do capital humano... projetos esses que desencadearam também um processo contínuo de proletarização do professor e desqualificação profissional (MORILA e SENATORE, 2010). Ou segundo alguns defensores, a necessidade de se “reinventar os professores” (BUENO, 2007 *apud* SILVA JUNIOR, 2016) sob a lógica da racionalidade e produção, fomentando a precarização do trabalho docente, trazendo uma “versão paradoxal de profissionalização do magistério” sintonizada a mercantilização da educação (TARDIF, 2013 *apud* SILVA JUNIOR, 2016) e a processos de “estandardização do ensino” e perda de autonomia. (SILVA JUNIOR, 2016).

Ademais, o resultado das avaliações externas tem sido vinculado diretamente à qualidade do ensino e mérito/competência dos professores; o que resulta em desconforto, insegurança, sofrimento; em que muitas vezes se sentem desestimulados e frustrados, até decidirem desistir da profissão. Tais efeitos impactam diretamente na relação do professor com

a realização do seu trabalho, sua satisfação profissional e sua permanência na sala de aula (OLIVEIRA, 2016).

Providencialmente, a mesma autora em trabalho anterior, citada oportunamente por Araújo (2016), apresenta indagação sobre a necessária pertinência do conceito de profissionalização do magistério, salientando acerca da variedade de situações e peculiaridades, senão vejamos:

Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto socioeconômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando (OLIVEIRA, 2008 *apud* ARAÚJO, 2016, p. 161).

Estamos distantes de propiciar escolas de qualidade a todos brasileiros e uma formação mais consolidada aos docentes. Mas os problemas não se resolvem imediatamente com formas mágicas, heróis com superpoderes ou colocando chips nas pessoas. As mudanças são gradativas, demandam um tempo para atitudes e novos comportamentos, novas assimilações e mediações e posturas culturais. Políticas concretas com planejamento, implementação de propostas e controle adequado são medidas indispensáveis associadas a visões inovadoras sobre educação e sociedade (GATTI, 2016).

Não há como falar mudanças na educação sem antes pensarmos na sociedade, nas futuras gerações, nos processos e interações, que permeiam a relação “família/aluno/professor/direção/escola” e que se encontram cada vez mais complexos e desconhecidos. “[...]Mudanças em culturas, perspectivas e formas de agir só se processam em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais” (GATTI, 2016, p. 130).

Contrapondo à lógica mercantil capitalista (SILVA JUNIOR, 2016), alguns autores vêm propondo outros sentidos ao processo de profissionalização da docência, desviado de uma concepção de empoderamento instrumental ou artificial, relacionando-o a categorias que aproximam à dimensão ética e política do trabalho docente, investindo na possibilidade de descobrir caminhos para um “resgate social da profissão docente” (NÓVOA, 1999 *apud* SILVA

JUNIOR, 2016, p. 11), prestigiando temáticas relativas à autoridade, compromisso, justiça social, conhecimento e valorização dos agentes.

Nesta acepção, ainda de acordo com Silva Junior (2016), assumir o professor o que legitimamente requer ao seu valioso ofício, isto é, assumir o protagonismo na produção da sua profissão, é permitir a sua conquista de posições mais centrais no campo educacional, maior controle sobre seu trabalho e formação, obtendo independência em relação à variabilidade das circunstâncias.

### 5.3. DE HERÓI A “VILÃO DA EDUCAÇÃO”?

Referindo-se novamente a Chauí (2006), a autora ao explicar a relação entre mito e filosofia, introduz o assunto, apresentando etimologicamente a palavra mito, do grego *mythos* derivada de dois verbos *mytheyo* e *mytheo*, que significam: contar, narrar, conversar, falar alguma coisa para os outros. Para os gregos, na filosofia clássica, o mito era um discurso, de conteúdo inquestionável, proferido em locais públicos para ouvintes que recebiam narrativas, confiando nos narradores/autoridades, ou por considerarem testemunhas diretas ou interlocutores das pessoas que presenciaram tais fatos. As histórias míticas na Grécia Antiga narravam a origem das coisas por meio de lutas, alianças e relações sexuais entre forças sobrenaturais, surgindo deuses, semideuses, titãs, heróis, humanos, influenciando no mundo e nos destinos do homem.

Chauí (2006, p. 36) considera que, atualmente, no século XXI, “a Filosofia, percebendo as contradições e limitações dos mitos, foram reformulando-as e racionalizando-as as narrativas míticas, transformando-as numa outra coisa, numa explicação inteiramente nova e diferente”. Destarte, a autora, ao definir o seu conceito de “mito fundador”, prestigia também o sentido antropológico do termo, frisando que “[...]essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (CHAUÍ, 2001, p. 6).

Também em aspectos sociológicos, consoante Johnson (1997), o mito é uma história da experiência humana que envolve o sagrado. Muitas vezes, é utilizado nos sistemas de crenças religiosas para dar explicações sobre origens de tradições religiosas. O nascimento, vida e morte de Jesus ou a jornada espiritual implacável de Buda são alguns exemplos. Em suma, o autor explica que o mito serve cotidianamente como maneira ritualística de declarar um senso comum associado às perguntas sobre a nossa existência (de onde viemos e como chegamos aqui). Em

sentido lato, o mito é instrumento que pode ser utilizado para legitimar sociedades inteiras. Por exemplo, os mitos heroicos (heróis revolucionários) decisivos na formação de Nações, “desempenham papel importante na glorificação e perpetuação de arranjos sociais correntes” (JOHNSON, 1997, p. 150).

Lévi-Strauss (1970 *apud* JOHNSON, 1997) esclarece que a função principal do mito, minimamente tem conexão com a explicação ou justificação da realidade social, mas, sim, a função de inserir categorias linguísticas básicas, fundamentais para o entendimento cultural de realidade.

Dualidades como amor/ódio, homem/mulher, bem/mal, alto/baixo situam-se no núcleo da ordem cultural que usamos para extrair sentido da realidade. O mito, de acordo com Lévi-Strauss, aplica-se a essas categorias de maneiras que as reafirmam como forma legítima de pensar sobre o mundo (JOHNSON, *loc. cit.*).

Campbell (1993) defende a ideia de que os mesmos mitos estão por trás de todas as histórias. Eles apenas assumem roupagem diferente conforme a cultura local. Ou seja, todos os deuses são um só, apenas com máscaras diferentes. Todos os heróis são os mesmos, com várias faces. Em toda narrativa, da literatura ou religião, o herói cumpre uma mesma jornada: partida, preenchimento e retorno. Primeiro ele recebe um chamado que não pode recusar. Em seguida, parte em uma busca, ao longo da qual, enfrenta inimigos e desafios que fazem com que passe por transformações. Quando cumpre sua tarefa, volta para dividir a dádiva recebida com seu povo. Entre as muitas definições de herói, vejamos:

Uma das muitas distinções entre a celebridade e o herói, é que um vive apenas para si; enquanto o outro age para redimir a sociedade. A grande façanha do herói é possuir a coragem de enfrentar julgamentos e trazer todo um novo conjunto de possibilidades para um novo campo de experiências, para serem experimentadas por outras pessoas. O herói público deve ser sensível às necessidades de sua época (CAMPBELL, 2003, p. 09).

Para Giraldes (2011), a Psicanálise, a Psicologia Analítica e a Antropologia oportunizaram inúmeros referenciais e interpretações de significação e ressignificação do mito, sendo um dos elementos de inserção do indivíduo tanto no espaço físico, quanto no espaço sociocultural, como por exemplo, dentro de uma empresa, onde em uma “dinâmica interpessoal, alguém assumirá o papel de vilão, de arauto, ou de guerreiro, dentre outros”.

E complementa:

Sendo o Mito uma **sintaxe narrativa criadora**, sua análise tende a ser dinâmica, permeando múltiplas possibilidades de simbolização, variações aplicáveis tanto nas idiosincrasias quanto nas variantes grupais. Todavia, há que se ter algo constante, uma tendência ou reincidência para lhe garantir a identidade, e assim, dar-lhe um nome que o diferencie de outros mitos e das outras verdades (GIRALDES, 2011, p. 41). [Grifo do Autor]

Qualquer sociedade precisa de mitologia. A mitologia está vinculada a rituais que legitimam figuras públicas ou civis para atuar em certas funções. Por exemplo, a toga magistral legitima um juiz a exercer sua profissão, assim como a faixa presidencial legitima um indivíduo a se tornar presidente ou o giz e apagador no exercício da profissão docente. E como já expressado, insta frisar e repetir, esta mesma sociedade determina também seus atores, seus heróis. Ademais, não somente inventa, ela autorreproduz a peça, a cena, o enredo, o cenário, a trama em diversas instâncias, provocando desníveis que conduzem àquilo que se percebe como transformação social.

Nesta perspectiva, como já expressamos longamente em seções anteriores, o mito, especialmente o herói (ou vilão), pode adquirir uma diversidade de funções (para criadores e receptores), em conformidade às necessidades do sistema dominante, processo cultural, práticas e interações sociais.

Exemplo oportuno a ser destacado é a Escola Pública Contemporânea e suas inúmeras funções, que têm exigido do professor, um ofício a ser cumprido, além da sua formação profissional. Muitas vezes, o professor se sente convocado a desempenhar as funções de assistente social, enfermeiro, psicológico, conselheiro e orientador sentimental, entre outras. Nesta concepção, estas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004). Por outro lado, percebe-se que não poderá atender a esta convocação, pois não tem as habilidades necessárias para tal realidade. Desta forma, há uma dicotomia e ao mesmo tempo, uma inter-relação (interface) simbólica e dialética, pois o professor transfigura a sua imagem, apresentando-se ora como herói (cumprindo todas essas funções e outras mais...) e ora como vilão (naturalmente deixando alguma exigência, que extrapola o ofício de professor).

Essa situação é reforçada mais ainda por um discurso fantasioso, baseado no comunitarismo, no voluntariado, na aparente “promoção” de uma educação para todos, acentuado pela falsa e enganosa ideia da gestão “ampla” e “participativa” (que na prática, esvazia a importância do gestor, resultando um vácuo e um paradoxo quanto às efetivas responsabilidades); identificando nesse contexto um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

Como já comentado, as mudanças recentes na organização escolar, indicam uma flexibilidade nas matrizes curriculares e processos avaliativos, resultando novos padrões no ambiente escolar e um novo perfil de trabalhadores docentes.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Porém, essas mudanças, aparentemente promissoras, demonstram mais uma pregação sobre a prática do que a própria realidade. Em síntese, há um abismo entre o que é difundido nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas, apresentando-se uma grande defasagem. Verdadeiramente, para se compreender as mudanças reais que ocorrem no cotidiano docente, necessário se faz, chegar até o interior, o “chão” e a “essência” da escola.

E vejamos o entendimento dos autores, a seguir:

Tais fronteiras (as da Educação) transformam o professor num Sísifo, que nelas vê limitações, como correntes que o amarram e lhe impõem tarefas impossíveis. Mas, se tais fronteiras são consideradas legítimas, elas podem levar a conhecimentos que permitam a formulação da teoria educacional, baseada não no “idealismo narcisista”, mas na ciência (ALEXANDER *et al.*, 1981, p. 467).

Vale ressaltar que perdura no Brasil a tradição católica romana (não a tradição protestante), que transformou o trabalho como castigo numa ação destinada à salvação. Achamos o trabalho um horror, o famoso “batente”, nome indicativo de um obstáculo. O fato é que não temos a glorificação do trabalhador, não há realização plena no trabalho, e, sim, “sofrimento”. E no caso específico do professor, condições adicionais, simbólicas, intensificam esse processo, pois ele “sacerdotizou” e “sacralizou” seu trabalho, encobrando ele mesmo de uma aura missionária e salvadora. Existe uma resistência de se considerarem trabalhadores e temem a explícita proletarização real que a categoria profissional sofreu e talvez, temem a proximidade com outras categorias de trabalhadores, a quem “transmitem o saber” e “salvam das trevas da ignorância” (OLIVEIRA, 2001). Acompanhando esta compreensão, à medida que a categoria docente se aviltava em termos de salário e se encontrava perante dificuldades organizativas, instaurou-se “um processo de representação social de heroicização encobria à consciência do que acontecia na realidade” (*Ibidem*, 2001, p. 09). Em resumo, esta “rede representacional” incentivou a visão e atitudes de se considerar o magistério um dom ou uma missão.

A autora acima leva-nos a especular se, afinal, seria a saga missionária e salvadora do “professor-herói” uma enunciação promovida inconscientemente pela voz dos próprios professores (para expressar uma representação mais ampla, que transcende a categoria profissional), somente por uma questão de *status* e reafirmação de poder, com a finalidade de estar sempre presente em outros setores da população.

Vejamos interpretação de Sivieri-Pereira (2008) a respeito:

Em relação às características da profissão docente é compreensível que os professores apresentem dificuldade, pois a docência é uma profissão que durante muito tempo foi negligenciada em termos de categorização de suas funções e especificidades, muitas vezes identificada como *sacerdócio*. Uma profissão para a qual bastava ter *dom, gostar de crianças* e se dispor a ser uma *segunda mãe* [...] É clara a distinção entre o que um professor suporta, na sua profissão, com o que outro profissional qualquer, de qualquer outra área, suportaria. Os educadores aceitam as condições inadequadas e insuficientes de sua profissão, em nome de um ideal e de uma dedicação a melhorar a vida de outros. Sem negar a importância da educação para estes propósitos, não se pode deixar de defender que os professores devem examinar mais cuidadosamente este fato, em relação tanto às suas dimensões pessoais quanto profissionais (SIVIERI-PEREIRA, 2008, p. 202). [Grifos da Autora]

Avancini (2012) observa a crença que a educação transformadora somente se viabiliza através de “professores-heróis” dispostos a enfrentar as adversidades da escola e questiona se tais avanços somente se concretizam por meio do heroísmo de professores.

Zimmermann e Rubio (2016), ao analisarem narrativas sobre professores de educação física, consideram que a trajetória do professor se aproxima do mito de Quíron, o centauro mestre dos heróis. “[...] o chamado do professor, por sua vez implica no enfrentamento diário de um cotidiano que envolve os desafios de novas aulas, novas turmas, novas dificuldades [...]” (ZIMMERMANN e RUBIO, 2016, p. 269)

Giraldes (2011) já aludido defende que o complexo mítico mestre/herói/aprendiz pode “presentificar-se” no trajeto de imagens desse professor, podendo se constituir um grande passo para reconstrução dessa “identidade quase perdida”.

Por fim, independente do personagem que o professor possa exercer na escola, sendo herói ou contraditoriamente vilão, cabe associar os efeitos da constituição de tal imaginário herói/vilão à perda ou conquista de poder e autoridade, ressaltando que elementos constituintes, através do sistema de dominação (a Escola) interferem neste processo.

Correia e Matos (2001 *apud* OLIVEIRA, 2016) especificam que o poder dos professores se apoia em três delegações: cognitiva, política e jurídica. Para os autores,

[...] no plano cognitivo, o professor se define como um delegado de um saber científico do qual é o fiel depositário; por sua vez, no plano político e social, o professor é depositário de um fiel poder cultural, público e laico, delegado pelo Estado-Nação ou por uma geração social; finalmente, o poder do professor apoia-se numa delegação de ordem jurídica que, assente nos mandatos cognitivos e políticos, legitima o exercício da capacidade de julgar, emitir uma sentença ou de proceder a uma avaliação que, pelo menos nos níveis mais elevados dos sistemas educativos, não é suscetível de recurso quanto a seu conteúdo (Correia e Matos, 2001, p. 31).

Entretanto, o “conjunto de fenômenos” reunidos sob a “designação de crise de autoridade ensejam de fato uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder e dos pressupostos que asseguravam a sua ocultação” (CORREIA e MATOS, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 87). Ainda, segundo os mesmos autores, a crise de delegação cognitiva se confunde com a crise da própria ciência. A crise política se confunde com a crise do próprio Estado e com a crise da Escola [O que atinge o professor diretamente no imaginário, como herói ou vilão da educação], e a crise jurídica resulta insegurança em questões fora do mundo escolar.

À guisa de conclusão, conforme Oliveira (2016), as dificuldades encontradas pelos docentes para responder de forma satisfatória todo ônus do trabalho confiado têm suas origens em ingredientes complexos e estruturais. Tais avanços nas práticas cotidianas do magistério, no exercício da profissão, permitirão aos professores restabelecer o poder e a autoridade profissional, promovendo sua legitimidade social. Grandes desafios interpelam os docentes “no seu saber fazer continuamente”. Nem heróis e nem vilões, pois todos envolvidos têm a parcela de responsabilidade: êxitos, sucessos e fracassos são características do aprimoramento e do desenvolvimento humano.

## 6 DESENHO DA PESQUISA E METODOLOGIA

### 6.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Investigar e identificar os efeitos do imaginário do “professor-herói”, na cultura de Escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Uberaba.

Objetivos Específicos:

- Identificar elementos de construção da cultura no ambiente escolar;
- Correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre esses elementos de construção da cultura das escolas a serem pesquisadas;
- Verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada, predominantemente, no imaginário de “professores-heróis”.

**Quadro 01** – Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Procedimentos para atingir Objetivos.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	PROCEDIMENTOS P/ ATINGIR OBJETIVOS
Investigar e identificar os efeitos do imaginário do “professor-herói”, na cultura de Escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Uberaba.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar elementos de construção da cultura no ambiente escolar;</li> <li>• Correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre esses elementos de construção da cultura das escolas a serem pesquisadas.</li> </ul>	Enfrentando as “batalhas” e desafios da Educação, esta “honraria” (tornar-se herói) seria um mérito ou um encargo imposto pela Escola e pela Sociedade, pesando-lhe um fardo, que estaria obrigado a carregar?	No objetivo “01”: compreender elementos de construção da cultura escolar e perceber influências dessas resultantes do processo cultural, no cotidiano e meandros da educação pública. Utilizamos sequência discursiva, originada da realidade docente e das relações pedagógicas demonstradas através dos depoimentos dos entrevistados.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada, predominantemente, no imaginário de “professores-heróis”.</li> </ul>	Como lidar com esta situação, em que o professor desmotivado, com seus baixos salários, com a precarização e desvalorização do seu trabalho, cansado pelas jornadas exaustivas; inversamente e contraditoriamente, perante à sociedade, à família e à comunidade, ele é referenciado e elevado à condição e ao <i>status</i> de herói destemido, que enfrenta os problemas sociais da Educação Brasileira?	No objetivo “02”: correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre os elementos de construção da cultura das escolas. Utilizamos os depoimentos (falas, gestos, emoções e narrativas) para ilustrar a contradição entre “professor-herói” <i>versus</i> vilão, a prática docente, dificuldades, desafios dos professores e às expectativas quanto aos docentes e à escola, às eventuais frustrações, no caso dos familiares e alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada, predominantemente, no imaginário de “professores-heróis”.</li> </ul>	Dentre os vários efeitos dessa possível acomodação dos envolvidos no processo educacional, poderíamos considerar a exploração exacerbada nas relações do trabalho docente?	No objetivo “03”: observar relação direta entre “discurso” de viés ideológico, do imaginário do “professor-herói” com a precarização do trabalho docente, a desvalorização e desprofissionalização dos professores, além de demonstrar práticas pedagógicas conservadoras, que valorizam o trabalho pedagógico isolado, centralizado e fragmentado (não vislumbrando enquanto processo). Utilizamos os mesmos procedimentos indicados no objetivo “02” (vide descrição anterior/acima).

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

## 6.2 MATERIAL E MÉTODOS

Buscando os aspectos práticos, analisamos como foco o cotidiano e as relações de trabalho do professor. Como já exposto em nossa introdução, a proposta de investigação utilizou e situou o *locus* social, Escola Pública, onde também não seria diferente a percepção da figura de um “salvador” dos problemas da Educação Brasileira e que se estabelece sutilmente a simbologia do “professor-herói”.

Salientando suas especificidades e sua natureza múltipla, laica e democrática, optamos pela Escola Pública, por ser onde há maior diversidade cultural e social entre os envolvidos no processo educacional. Levando em consideração nossa experiência de vida e prática profissional, acreditamos que seja o cenário de concentração e integração, da linguagem, vivência, convivência, dos conflitos de ordem social e de relações de classe e maior efervescência ideológica socioeducacional.

O trabalho foi desenvolvido em duas (02) Escolas Públicas da Rede Estadual, ambas com contingentes acima de quinhentos (500) alunos e situadas na cidade de Uberaba/MG.

Quanto ao delineamento metodológico, é oportuno inicialmente destacar a definição de Richardson (1989, p. 70), esclarecendo-nos que “método em pesquisa, significa escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos”. Pereira e Queiros discorrem sobre os dois principais métodos utilizados:

Os métodos são divididos em dois tipos fundamentalmente, o método qualitativo, definido por um axioma de crenças do pesquisador; e o método quantitativo, definido por estudos que expressam análises numéricas. Muito se argumenta em favor de um tipo de método baseando tais argumentações pelo tipo de problema, pela subárea pesquisada, pelas características de cada método e técnicas a serem utilizadas e principalmente pelo objeto de estudo (PEREIRA; QUEIROS, 2012, p. 68).

A denominação “pesquisa qualitativa”, derivada de um movimento reformista que surgiu na comunidade acadêmica, no início dos anos de 1970 (SCHWANDT, 2006), questionava pesquisas científicas sociais “somente experimentais” ou “quase-experimentais”, instrumentalizadas por uma “postura quantificadora que se apresentava livre, como se não estivesse sujeita a nenhuma expressão teórica determinada, dando resposta a uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116 *apud* PEREIRA; QUEIROS, 2012, p. 67).

Denzin e Lincoln (2006) explicam quanto a aceção do termo, sob a seguinte ótica:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Porquanto, a pesquisa qualitativa é multidisciplinar (*Ibid.*, 2012) e dispõe de uma série de instrumentos ou procedimentos, tais como o estudo de caso, textos observacionais, históricos, diários, análise de conteúdo, análise do discurso, etnografia, netnografia, *focusgroup*, dentre outros (*op. cit.* p. 23).

Neste sentido, adotamos uma pesquisa qualitativa, analítico-descritiva de forma interpretativista.<sup>11</sup> Tal análise foi delimitada, envolvendo observações e análises acerca da realidade docente e às relações pedagógicas, demonstradas através de depoimentos dos docentes, dos alunos e seus familiares (especialmente pais), que participam assiduamente do cotidiano das escolas pesquisadas (preferencialmente integrantes de associação, colegiado e/ou grêmio estudantil), sendo, a princípio, dois entrevistados por segmento em cada escola, totalizando doze (12) pessoas incluídas na pesquisa.

O material coletado, relativo às reuniões e depoimentos, foi obtido através de gravações, extraídos a partir de entrevistas no formato semiestruturada. As gravações transcritas e as perguntas do roteiro levaram em consideração a prática docente, as dificuldades, os desafios, entre outras informações pertinentes, no caso dos professores; e ainda, quanto aos pais, familiares e alunos, as perguntas fazem referência às expectativas quanto aos professores, à instituição de ensino, às eventuais frustrações e dentre outras informações.

Vale lembrar, durante o andamento da pesquisa, tal número acima indicado (de entrevistados) sofreu uma pequena variação (foram treze entrevistados, ou seja, um além do número previsto), pois empregamos o “fechamento amostral” por saturação teórica, originalmente conceituado por Glaser & Strauss (1967) e aprimorado por outros autores, senão vejamos:

---

<sup>11</sup> Contrapondo o paradigma positivista, entre o século XIX e XX, surge uma abordagem alternativa, visando um olhar atento às causas do fenômeno social, comportamental e físico, denominada interpretativista. Esta perspectiva propõe a análise do fenômeno social, a partir dos significados que o constituem (SCHWANDT, 2006), admitindo a subjetividade na apreensão da realidade social e utilizando-a como método válido de compreensão dos processos e fenômenos sociais. Tal paradigma compreende como essencial, no estudo dos fenômenos socioculturais, a interpretação das “teias de significados” produzidas, reproduzidas e ressignificadas pela cultura humana.

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados (FONTANELLA BJB *et al*, 2008, p. 17).

Thiry-Cherques (2009, p. 21) considera o critério de saturação “[...] um processo de validação objetiva em pesquisas que adotam métodos, abordam temas e colhem informações em setores e áreas em que é impossível ou desnecessário o tratamento probabilístico da amostra”.

Desta forma, foram considerados os vários sujeitos envolvidos na relação cotidiana da escola e ao promovermos o exame dos discursos, da cultura e simbologia presentes em seus depoimentos, pensamos a respeito das resultantes e efeitos que se constituem.

Obras correlatas à temática (nas áreas da “Educação”, “Ciências Sociais” e “Psicologia Analítica”) mereceram uma leitura ampla e profunda, através de levantamentos e estudos bibliográficos; buscando embasamento teórico, oportunizando observações e abordagens comparativas de tais formulações teórico-textuais com a *praxis* cotidiana conjuntural dos ambientes escolares das instituições públicas estaduais.

### **6.2.1 Número de participantes da pesquisa e caracterização da amostra**

Como já indicado, a princípio, foram dois (02) entrevistados por segmento (familiares, alunos e professores) em cada escola, totalizando doze (12) pessoas incluídas na pesquisa.

Contudo, tal número sofreu mínima variação (foram treze depoentes, considerando-se que em uma das escolas pesquisadas foram entrevistados três professores, isto é, um além do número previsto inicialmente), pois empregamos o “fechamento amostral” por saturação teórica, originalmente conceituado por Glaser & Strauss (1967) e aprimorado por Fontanella BJB *et al* (2008) e Thiry-Cherques (2009), citados anteriormente (permitindo-se variações para mais ou para menos).

Na primeira escola pesquisada, incluímos mais um professor (um terceiro), além da dupla entrevistada, para melhor obtenção e confirmação de dados que não haviam sido ratificados com os depoimentos dos dois (02) primeiros.

Vejamos através dos quadros a seguir, melhor detalhamento dos sujeitos:

**Quadro 02 - Sujeitos da Pesquisa – Dados Gerais.**

Pseudônimo	Segmento	Sexo	Idade	Conteúdo lecionado	Tempo/Profissão	Tempo/Escola	Motivo: Escolha/Escola
CARLITO	PAI	MASC.	54	-----	-----	-----	Já estudou na Escola; mora perto;
CHICO	PROFESSOR	MASC.	33	MATEMÁTICA - E.M.	11 ANOS	10 ANOS	-----
DITA	MÃE	FEM.	50	-----	-----	-----	Já estudou na Escola;
GABRIEL	ALUNO	MASC.	17	-----	-----	03 ANOS	-----
JUCA	PROFESSOR	MASC.	47	GEOGRAFIA - E.M.	15 ANOS	15 ANOS	-----
JUREMA	AVÓ	FEM.	58	-----	-----	-----	Parentes estudaram na Escola; mora perto;
LUÍZA	MÃE	FEM.	35	-----	-----	-----	Já estudou na Escola; mora perto;
LINUS	PROFESSOR	MASC.	28	HISTÓRIA - E.M.	08 ANOS	04 ANOS	-----
MAGALI	PROFESSORA	FEM.	34	QUÍMICA - E.M.	11 ANOS	08 ANOS	-----
MÔNICA	ALUNA	FEM.	17	-----	-----	10 ANOS	-----
ROSA	ALUNA	FEM.	18	-----	-----	01 ANO	-----
SOUSA	PROFESSOR	MASC.	61	BIOLOGIA	30 ANOS	13 ANOS	-----
ZECA	ALUNO	MASC	18	-----	-----	10 ANOS	-----

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

**Quadro 03 - Sujeitos da Pesquisa – Professores.**

Pseudônimo	Segmento	Sexo	Idade	Conteúdo lecionado	Tempo/Profissão	Tempo/Escola
CHICO	PROFESSOR	MASC.	33	MATEMÁTICA - E.M.	11 ANOS	10 ANOS
JUCA	PROFESSOR	MASC.	47	GEOGRAFIA - E.M.	15 ANOS	15 ANOS
LINUS	PROFESSOR	MASC.	28	HISTÓRIA - E.M.	08 ANOS	04 ANOS
MAGALI	PROFESSORA	FEM.	34	QUÍMICA - E.M.	11 ANOS	08 ANOS
SOUSA	PROFESSOR	MASC.	61	BIOLOGIA	30 ANOS	13 ANOS

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

**Quadro 04 - Sujeitos da Pesquisa – Alunos.**

Pseudônimo	Segmento	Sexo	Idade	Tempo/Escola
GABRIEL	ALUNO	MASC.	17	03 ANOS
MÔNICA	ALUNA	FEM.	17	10 ANOS
ROSA	ALUNA	FEM.	18	01 ANO
ZECA	ALUNO	MASC	18	10 ANOS

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017

**Quadro 05 - Sujeitos da Pesquisa – Pais/Mães/Responsáveis.**

Pseudônimo	Segmento	Sexo	Idade	Motivo: Escolha/Escola
CARLITO	PAI	MASC.	54	Já estudou na Escola; mora perto;
DITA	MÃE	FEM.	50	Já estudou na Escola;
JUREMA	AVÓ	FEM.	58	Parentes estudaram na Escola; mora perto;
LUÍZA	MÃE	FEM.	35	Já estudou na Escola; mora perto;

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

Os dados de toda pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas (gravações e formulários): obtenção de depoimentos dos docentes, dos alunos e seus familiares (especialmente pais ou mães).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, buscamos, nos participantes especificados, sujeitos com vinculação mais significativa com a problemática em discussão e maior envolvimento no *locus* social (Escola) escolhido.

Os sujeitos da pesquisa foram submetidos a entrevista, seguindo os critérios referidos anteriormente, tais como, por exemplo, a participação assídua do cotidiano da escola, preferencialmente através de associações, colegiado e/ou grêmio estudantil.

### **6.2.2 Relatos da pesquisa e procedimentos**

As escolas indicadas para o desenvolvimento da pesquisa foram escolhidas, levando em consideração nossa experiência profissional nos locais, familiaridade e bom relacionamento com os gestores. Foram colhidas autorizações das respectivas escolas e logo de posse de toda documentação, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFTM e regularmente aprovado (sem ressalvas ou apontamentos) no final do mês de fevereiro de 2017.

No primeiro semestre de 2017, período anterior a nossa qualificação, iniciamos a coleta de dados em uma das escolas pesquisadas, escolhida pela proximidade do pesquisador com a comunidade escolar desta instituição educacional (o pesquisador lecionou em 22 turmas em 2016), procedendo as entrevistas dos sujeitos, de acordo com os critérios e grupos definidos, isto é, alunos, professores e pais/mães (ou responsáveis) dos alunos. A direção da escola nos forneceu listagem dos membros do colegiado e dos alunos integrantes do Grêmio Estudantil, que seriam mais participativos nos projetos da escola. Após seleção dos nomes e realização dos convites, mediante aceitação pelos escolhidos, solicitamos os agendamentos das entrevistas e assinaturas dos termos de livre consentimento esclarecido e, no caso dos menores de idade, assinaturas dos seus pais ou responsáveis legais.

As entrevistas ocorreram nas dependências da própria escola, foram escalonadas mediante a disponibilidade do sujeito, de maneira a realizá-las no período de quinze dias. Naquela oportunidade, conseguimos coletar nesta escola, os dados de todos os sujeitos.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas utilizando um aparelho celular, através de aplicativo de gravação de voz. Sem contratempos, as entrevistas foram armazenadas no próprio dispositivo e depois copiadas para computador/notebook. Para a transcrição se gastou, em média, três horas a cada trinta minutos de entrevistas. As transcrições foram finalizadas em junho/2017.

Já as entrevistas correspondentes aos sujeitos da segunda escola, bem como demais instrumentos de coleta, aconteceram em setembro e outubro de 2017, logo após nossa qualificação. As entrevistas ocorreram, algumas nas dependências da própria escola e outras em ambientes residenciais ou de trabalho dos envolvidos na pesquisa. Da mesma forma da primeira, foram escalonadas mediante a disponibilidade do sujeito, de maneira a realizá-las no período de quinze dias, quando coletamos, nessa segunda escola, os dados de todos os sujeitos.

Igualmente, todas as entrevistas foram áudio-gravadas, utilizando um aparelho celular *Iphone*, através de aplicativo de gravação de voz. Sem contratemplos, as entrevistas foram armazenadas no próprio dispositivo e depois copiadas para computador/notebook. Para a transcrição gastou-se em média cinco horas a cada trinta minutos de entrevistas. As transcrições foram finalizadas em novembro/2017. Houve algumas pequenas dificuldades nesta etapa, como por exemplo, a colaboração mínima da direção, que não disponibilizou nas suas dependências, um local específico para realização das entrevistas, impossibilitando concentrar os encontros com os entrevistados em somente um lugar; e ainda, óbices desnecessários causados pela direção e omissão de informações, em relação a nomes, contatos de professores e membros do colegiado para as entrevistas, o que demandou mais tempo nesta fase.

### **6.2.3 Análise dos dados**

Como já comentado, cumprindo cronograma da pesquisa, desenvolvemos a coleta de dados nas escolas escolhidas, realizando todas as entrevistas previstas, sendo cinco (05) professores; quatro (04) alunos (dois alunos e duas alunas) e quatro (04) pais/mães/responsável.

Foram utilizados pseudônimos para os entrevistados e omitido o nome das correspondentes escolas para ser resguardada as suas identidades, bem como garantindo o compromisso de sigilo e confidencialidade da pesquisa.

Adotamos a pesquisa qualitativa numa perspectiva interpretativista que propõe a análise do fenômeno social a partir dos significados que o constituem (SCHWANDT, 2006), admitindo a subjetividade na apreensão da realidade social e utilizando-a como método válido de compreensão dos processos e fenômenos sociais. Tal paradigma compreende como essencial, no estudo dos fenômenos socioculturais, a interpretação das “teias de significados” produzidas, reproduzidas e ressignificadas pela cultura humana.

Outrossim, os dados obtidos nesta etapa foram tratados pela técnica denominada Análise de Conteúdo, descrita por Bardin, como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2009, p. 31)

Seguindo as fases fundamentais da análise de conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados), utilizando o modelo misto, estipulamos as categorias analíticas (categorias iniciais) e, posteriormente, a categorização final das unidades de análises (categorias finais).

Vejamos no quadro a seguir as categorizações constituídas:

**Quadro 06** – Categorizações Iniciais e Finais.

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magistério: Sacerdócio</li> <li>• Magistério: Missão/Chamamento</li> <li>• Magistério: Vocação/Dom/Amor</li> <li>• Professor: Polivalente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor: Culpado</li> <li>• Professor: Especialista/Profissional</li> <li>• Professor: Perdedor/Negligente</li> </ul>
<b>CATEGORIAS FINAIS</b>	
Professor- Herói	Professor-Vilão

**Fonte:** Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

Silva *et al* (2005) especifica que a análise de conteúdo propõe uma decomposição do discurso e a identificação de unidades de análise para categorização das situações; possibilitando a reconstrução de significados, no intuito de se compreender com profundidade a realidade do grupo pesquisado. As autoras esclarecem, ainda, que tal técnica não obedece a etapas rígidas, mas prevalece esta reconstrução de significados realizada, simultaneamente, com as percepções do pesquisador, nem sempre possíveis de serem claramente delimitadas.

## 7- RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 7.1 CATEGORIZAÇÕES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de procedermos as análises gerais, as categorizações e exposições dos resultados, teceremos alguns comentários sobre cada entrevista realizada, listadas a seguir em ordem alfabética<sup>12</sup>:

a) Carlito (Pai): O entrevistado é membro do colegiado, escolheu a escola pesquisada por já ter estudado nela e pela localização. Gosta muito da Escola. “Ama a Escola”, mas considera como ponto negativo, o que chama de “meia dúzia de professores”, que tumultuam a Escola por atividades sindicais. Segundo Carlito, Sindicato é problema de professor e não dos filhos dele e o professor tem que servir ao aluno. Afirma que a Escola irá “capengar” por algum tempo, pois nosso país é incerto (na parte política). “Os professores estão tentando doutrinar e já doutrinaram a geração passada, filho meu ninguém doutrina”! Declara ainda, que o mau professor é orientado por sindicato, seguindo os próprios interesses da instituição que não coincidem com os interesses da Escola. Disse que está à disposição da Escola e que Educação para ele é coisa séria, porque ele é careta e conservador e lutará contra partido político e doutrinação dentro da Escola. Para ele, há uma dissonância entre a Direção e alguns professores. “Professor é para dar aula. Aula de português, é português” e “professor que não dá aula, faz politicagem”. Na sua opinião, essencial em uma escola é qualidade de ensino e para isso os professores têm que ser capacitados, não fugirem do conteúdo. “Professor não pode dar opinião. Pai e Mãe educam e professor ensina e dá teoria”. Carlito entende que o aluno não respeita o professor, porque também é culpa do professor, que não sabe ensinar. Para ele, o bom professor “fica amigo do aluno, cativa, tem carisma”. Além disso, tem que ter paciência, porque ensinar é um dom, um dom. “É obrigação do professor explicar 1000 vezes. Ensinar é bonito e o professor não tem que trabalhar por causa de salário, e, sim, se preocupar em ensinar, pois salário é gratificação”. Ele também entende que “antes de virar professor, tem que ter o dom, tem que ter amor, amar ensinar.” Por fim, ele relembra quando morava no Estado de São Paulo, o projeto “amigos da escola” e que não precisa de dinheiro do Estado para fazer reparos nas escolas, pois a comunidade (pais, alunos) poderiam ajudar neste sentido.

---

<sup>12</sup> As expressões entre aspas, a seguir nos depoimentos, são citações fiéis dos próprios sujeitos da pesquisa. O nome da Escola relacionada aos entrevistados foi substituído pela expressão “Escola pesquisada”, no intuito de resguardar a identidade dos depoentes, bem como garantir o compromisso de sigilo e confidencialidade.

b) Chico (Professor): Teve influências do seu professor de matemática, prof. Donizete, desde o Ensino Fundamental. Donizete era um professor rígido, conteudista, tradicional, sério. Antes Chico não tinha vocação (não escolheu) para ser professor, pois queria fazer engenharia, contudo, não tinha condições financeiras para mudar de cidade. Gostava da área de exatas e escolheu licenciatura em matemática, curso que era oferecido na cidade vizinha. Chico hoje gosta da profissão, considera que faz um bom trabalho e se deu bem. Ele fez posteriormente Engenharia e se sente de vez em quando balançado com a escolha de priorizar o magistério. Entende que o professor deve conseguir passar de tudo um pouco para alunos, além da matemática (experiências de vida). Ele relembra que, no início, tentou ser um professor conservador, mas na sua opinião, no ensino médio não funciona bater de frente, enfrentar o aluno e “tem que ser amigo do aluno”, daí conseguiu resultados melhores. Dar espaço, conversar com o aluno são estratégias que utiliza. Se sente realizado com a profissão e gosta bastante. “É gratificante o sucesso dos meus alunos”. Nunca havia pensado sobre a expressão “professor-herói” e refletiu sobre o fato de um professor hoje conseguir sempre chegar à sala de aula com entusiasmo, com vontade de ensinar, mesmo com alunos desinteressados, com problemas em casa. “Não sei seria o termo ‘herói’, mas tem que ser meio pai, psicólogo, dominar conteúdo, didática, falar mesma linguagem do aluno, realmente exige bastante”.

c) Dita (Mãe): Participa do colegiado e fez sua escolha em matricular seu filho, devido já ter estudado na escola pesquisada. Diferentemente do outro pai entrevistado (Carlito), ela gosta bastante da escola, apoia a direção e espera melhorias futuramente. Ressalta que há professores bons e alguns ruins e o ponto negativo é o alto nível de absenteísmo dos professores e a demora da escola em contratar substitutos, gerando horários vagos e alunos com carga horária ociosa. Considera essencial; em uma escola, a qualidade de ensino e a presença de professores engajados. Possui boas lembranças de seus professores, especialmente quando estudou magistério e entende como boas qualidades, em um professor, o companheirismo, boas relações interpessoais e tratamento respeitoso com todos. Na sua opinião, o professor deve ser um “ser humano preparado para ensinar e educação se dá em casa.” Concluindo, ela julga a profissão docente linda, de muita responsabilidade, mas não valorizada. Também pondera que o professor está cada vez mais fragilizado no ambiente escolar, na relação professor-aluno.

d) Gabriel (Aluno): Não gosta da escola e é pouco participativo nos projetos da instituição. A professora que mais gosta é a professora Xabéu de matemática, porque ela ajuda a todos, explica e todo mundo entende. Ela repete, se necessário, tem paciência e ela é atenciosa. “Trata a gente como se fosse filho dela”. Percebe como qualidades de um professor, aquele que

tem paciência e separa a vida pessoal da profissional. Tem saudades da Professora Vilma de Geografia (que faleceu), pois o tratava de um jeito bem casual. “Parecia uma avó para mim!”. Considera a profissão de professor importante, pois forma as pessoas como cidadão, mas é desvalorizada financeiramente e em todos os sentidos. Não gostaria de ser professor... “eu não nasci para isso!”, acha que o professor é herói quando ele quer, ele pode mudar a vida das pessoas. A Xabéu é um exemplo. Por fim, reclama que a estrutura física é péssima, salas de aula, quadras, telhado, tudo muito ruim.

e) Juca (Professor): Participa dos projetos da escola, tem boas lembranças dos seus professores, principalmente os últimos da faculdade, que tinham visões abrangentes, reflexões sobre a sociedade. Lembra de uma passagem marcante e até cômica, de uma professora que utilizou a aula de biologia para explicar a dúvida de uma aluna sobre menstruação. Tal fato causou revolta da turma, mas Juca ficou do lado da professora, defendendo que ela estava certa de atender a aluna e esclarecer que educação era isso mesmo (queriam reclamar dela para o Diretor). Quanto a sua escolha de ser professor, relata que já tinha outra profissão (formado em comunicação social), mas foi encantado pela educação. O encanto se deu devido a leitura de obras de Rubem Alves, que marcou a sua juventude. Quando cursou licenciatura, a opção mais acessível foi Geografia. Embora o salário seja pouco, apesar da cobrança familiar para prestar outro concurso ou ter outra profissão, Juca está muito satisfeito e quer continuar na profissão. Gosta muito de estar no meio de jovens para transmitir conhecimento. “Estar a serviço da juventude”, apesar das dificuldades, condições gerais. Sente importante trazer as ciências para a nova geração. Ajudar os alunos no dia a dia, na vida e possibilitar o desenvolvimento e transformação. Sente realizado, apesar do salário e algumas coisas que chateiam (problemas na escola). Sofre uma pressão social com relação a salário. Juca se apresenta como um professor extremamente dedicado e leva às vezes 10 horas para preparar suas aulas. Gosta muito da profissão, da autonomia (“sem pressão e controle rígido”). Acredita que professor tem que persistir em uma aula nova, se não der certo, tentar novamente... Acha também que a sociedade reconhece a importância da profissão, apesar de tudo. Sobre a expressão “professor-herói”, nunca ouviu falar e considera o termo forte (não concorda muito com o termo herói), porque toda profissão deve-se procurar fazer o melhor. E indaga: talvez o herói seja pela condição social? Pelos problemas de salário e condições precárias da escola? E afirma: “entrar sorrindo na sala, animado, se dar bem com os alunos, é impossível todos os dias”. Mas considera que o professor tem que servir os alunos, a educação, ser atencioso, ter paciência, criar situações para envolver o aluno (seduzir).

f) Jurema (Avó): Escolheu a escola pesquisada para matricular sua neta pela localização e por ter vínculos anteriores com a instituição. Participa do colegiado. Gosta da escola devido a consideração dos professores com os alunos, respeito, responsabilidade. “Eles cuidam”. Espera melhorias e não percebeu nenhum ponto negativo ainda. Gostaria que tivessem cursos à parte, além do regular. Acha essencial numa escola os “cuidados” e “segurança”. Quanto a lembranças de professoras, guarda muito carinho da Professora Mariana, Dona Nilsa e Dona Leda devido a dedicação delas. Jurema tem uma lembrança triste. Quando criança, na escola, uma professora reprimiu uma coleguinha dela, que alegava que estava com febre. A professora dizia que sua coleguinha estava mentindo; contudo, logo depois, de tarde, a aluna foi para o hospital e no dia seguinte acabou morrendo de meningite e varíola. Jurema até hoje, de certa forma, culpa a professora pela morte da menina. Destaca, como qualidade essencial em um professor, a autoridade e defende que o professor tem que se dar o respeito, separar as relações pessoais das relações profissionais. Além disso, o professor tem que dar atenção para o aluno. Acha a profissão docente muito difícil, mas muito importante. “Sem eles o que seria da gente?”

g) Luíza (Mãe): Sua filha estuda na escola pesquisada devido à localização e possuir um vínculo de anos através de seus familiares, que já estudaram na instituição. Participa do colegiado, gosta da escola porque ela é próxima da casa dela e oferece “segurança”. De um ano para cá, diferentemente de Jurema, está insatisfeita com a escola. Segundo Luíza, por causa dos professores, que estão de marcação com os alunos. A filha dela foi a única reprovada na sala de aula. Luíza acha que a escola precisa melhorar os seus professores. “Um bom professor é o professor que manda bilhete, liga para o pai”. Alega que é uma mãe presente. Opina que “segurança” não pode faltar na Escola e tem que cobrar dos professores sobre o que está acontecendo, porque alguns “deixam a coisa solta”. Lembra de professoras que “ajudaram” ela no seu período escolar e elege como qualidades de um professor, boas relações interpessoais e “ética profissional” (apesar de não explicar muito bem). Ao final, ela ressalta que a profissão docente é importante, a responsabilidade é grande, mas não gostaria de ser professora.

h) Linus (Professor): Teve influência familiar para escolher a profissão e influência do professor de história, quanto a escolha do conteúdo, pois poderia ter sido Letras. Foi para a escola pesquisada por causa de uma colega (Madalena), também professora de história. Queria engenharia mecânica, mas não quis sair de casa, morava em Sacramento com a avó e não queria deixá-la sozinha. Perto da sua cidade era somente UFTM/Letras em Uberaba e UNESP/História em Franca, escolhendo essa última, indo e voltando todos os dias de ônibus. Linus esclarece

que tiveram motivações relacionadas a questão familiar, logística, questão da avó para a escolha da profissão. Para ele, o professor é um ser ambíguo, mas não contraditório e é uma profissão como qualquer outra. Todavia, é do campo das humanidades e não importa somente ministrar o conteúdo, mas passar os valores para uma pessoa. Há uma devoção (além do lado profissional), a pessoa tem que nascer para profissão docente, uma missão, porque não tem como separar o lado profissional, principalmente numa escola pública de periferia, que atende um público heterogêneo, complexo, cheio de dissonâncias como a nossa. “Aqui é professor, psicólogo, dentista...”. Para Linus, no caso de lugares assim, existe um professor devoto. Não ficariam aqui pelo salário, um frentista ganha o salário de professor. Ele não está satisfeito como profissional, agora no aspecto de devoção, sim. “Eu sei que faço muito mais para a sociedade que um médico.” Como devoto, ele repete, está satisfeito. “Aqui você tira o menino da droga, da rua... salvei o aluno”. Sobre o “professor-herói”, Linus enfatiza que o herói tem que se impor, se colocar e tem que ser capacitado, com multi-habilidades. Sobre a profissão de professor, ele finaliza: “Professor é tudo para mim, é o que eu faço, minha vida e enquanto eu tiver energia, quero ficar na Escola Pública. “

i) Magali (Professora): Participa do colegiado e foi influenciada na escolha da profissão por uma professora que era perita em química. Magali era muito tímida, não apresentava trabalho na faculdade (ou chorava ou ria), mas o que rompeu com isto foi o momento do estágio na licenciatura. Ela começou a lecionar e o estágio desenvolveu, foi gostando da área do magistério, perdendo a timidez. Em resumo, foi influenciada pela professora perita em química, em relação ao conteúdo, as experiências de laboratório, mas o que despertou a sala de aula foi o estágio supervisionado. Magali não se sente totalmente realizada na profissão, por causa do sistema (tem que passar alunos), que não deixa ela ser a verdadeira profissional. Mas ela dá o melhor de si e gosta muito do que faz. “Eu faço com amor”. Ela pensa no aluno que quer (tenta fazer por eles). Para ela, ser professor é conduzir o aluno, mostrar que ele tem um futuro para frente, um caminho, mediar, estimular o estudo. Sobre o “professor-herói”, ela acredita que todos nós professores somos heróis, pois trabalhamos com poucos recursos. Os alunos problemáticos, usuários de droga... ela adverte que estamos sujeitos à agressão e mesmo assim, resgatamos, salvamos esse aluno. “Nosso salário não é muito, temos que dar aula, acordamos todos os dias e vamos à luta!”

j) Mônica (Aluna): Participativa, faz parte do grêmio e colegiado. Gosta muito do professor Chico, porque ele a ajudou a encontrar um caminho para a matemática. Gosta da forma de ele trabalhar. Ela considera que o professor deve persistir, insistir com o aluno, ser

estimulador do conhecimento. Além disso, ele deve trabalhar de várias maneiras, ter persistência. Suas lembranças são de professores que foram motivadores e estabeleceram com ela uma boa relação e convivência. Quanto à profissão docente, entende que é muito importante, mas desvalorizada. Ela gostaria de ser professora: “Cada pessoa nasce com um dom. Tenho dom para ensinar... paixão pela sala de aula”. Mônica ressalta que mesmo o professor sendo desvalorizado, ele tem amor pela profissão, compromisso.

k) Rosa (Aluna): Participativa também, faz parte do grêmio. Gosta das professoras Cotinha e Thuga (sociologia e filosofia). “Pra qualquer pessoa ser alguém na vida precisa destas matérias.” Para ela, essas professoras questionam, fazem pensar, provocam reflexões. Como ela tem dislexia, acha que falta criatividade, abertura e empatia na maioria dos professores. Para Rosa, os professores deveriam sair da mesmice, mudar a rotina das aulas (usar um filme, música, uma roda de conversa). Há professores que não procuram, não vão atrás dos alunos, não se importam. Em contrapartida, ela entende que alguns professores, mesmo doentes, vão trabalhar, buscando o aluno que está na pior, tentam ajudar. Como lembranças de professoras, ela destaca Izilda, sua tia falecida (do primário) e Maria Tereza (do 7º ao 9º ano), pois ela tinha uma relação próxima com elas, que eram dinâmicas, tinham o respeito dos alunos. “A Tia Izilda tinha relação próxima, familiar, quase uma mãe”. Quanto à profissão docente, é importante, mas acha que a sociedade a desvaloriza. Segundo ela, todo mundo precisa de um professor para ser alguém, é o ciclo da humanidade. Rosa salienta que não teria paciência para ser professora e nem para lidar com a dificuldade do outro, ela disse ser difícil a profissão de professor, que se expõe a riscos e violência dos alunos.

l) Sousa (Professor): Lembra-se da primeira professora que ensinou as primeiras letras e operações, Darcy Barcellos. Já naquela época, a figura do professor parecia a ter uma conotação especial em todos os sentidos na vida das pessoas. Conta-nos que teve lembranças ótimas e agradece por tudo e seria injusto nominar, pois foram vários professores importantes em sua vida. Desde o Ensino Médio, mostrava-se uma predisposição a área de Educação. Quando universitário já estava em sala de aula e acredita em uma vocação, um chamado interior para o magistério. Para Sousa ser professor é complexo, porque a educação é complexa. Vê a educação como um bem maior à Humanidade e como uma questão vocacional. Entende que o professor não deve trabalhar aborrecido, contrariado e a sua responsabilidade é muito grande, além da humildade que ele deve ter, nas trocas para proporcionar e absorver o conhecimento. Quanto à profissão, sente plenamente realizado. Já a exerce há mais de 30 anos e as pessoas confundem satisfação profissional com nível econômico e financeiro. Tem ciência que o salário

não é bom, a carreira não deslancha, mas se realizou na carreira. Quanto ao termo “professor-herói”, ele acredita, talvez não deveria ser assim, mas pela estrutura educacional no Brasil, se não fosse o ímpeto de heroísmo em cada professor, sem esse “x” por cento de heroísmo, acha que seria praticamente impossível trilhar nessa estrada da educação. Sousa indica que o heroísmo é um elemento incentivador da Educação e o professor é marcado pela característica do heroísmo porque, de fato, se ficar esperando a sensibilização política para moralizar a Educação, as condições ideais, haveria um cenário ainda pior. Ele adverte, apesar de considerar o heroísmo, que nós não podemos deixar de fazer as críticas construtivas para que o setor político possa fazer a Educação melhor, libertar das amarras, decorrentes da falta de uma educação mais consistente, mais séria, mais valorizada. Finalizando, Sousa reclama do plano de carreira: “Falta carreira, é desestimulante... um PM soldado raso ganha mais que um professor no fim da carreira...”

m) Zeca (Aluno): Participativo, é do colegiado e atuante em projetos. A Escola para ele, é a segunda casa. “Eu amo esta escola de coração.” Tem uma relação boa com todos e o professor que mais gosta era o professor de educação física, o Rêmulo. A relação deles se estendeu para fora, virou uma amizade (gostam de futebol). Além de Rêmulo, Zeca gosta muito do professor Chico, pois tem intimidade, faz brincadeiras com ele, que é professor de Zeca desde o 6º Ano. (hoje está no 2º do ensino médio). “O Chico sabe a hora séria e a hora de descontração”. Para Zeca, as qualidades de um professor é ser amigo do aluno, é essencial para ter uma boa relação, porque fica mais fácil do aluno aprender. Ele tem saudades de uma professora da infância, que pagava salgadinho para quem terminasse os exercícios. Quanto à profissão docente, considera importante, pois o professor forma outras profissões e gostaria de ser professor de Educação Física na sua escola. “Não quero sair da escola, gostaria de ser professor aqui”.

Passados os comentários sintetizando cada fala, demonstraremos quadro com resultados finais e seguidamente explicaremos o caminho percorrido, cada categoria e discussões pertinentes.

**Quadro 07** – Categorizações Finais: Resultados.

CATEGORIAS FINAIS		CATEGORIAS INICIAIS
A) Professor-Herói	B) Professor-Vilão	
<b>1. Magistério: Sacerdócio:</b> Mônica, Magali, Juca, Sousa, Linus e Carlito.	<b>1. Professor: Culpado</b> Magali, Linus, Carlito, Dita e Luíza, Rosa, Chico, Juca e Jurema	
<b>2. Magistério: Missão/ Chamamento:</b> Gabriel, Magali, Juca, Sousa, Linus, Carlito, Dita, Luíza e Rosa	<b>2. Professor: Especialista/Profissional</b> Chico, Rosa, Linus, Carlito e Jurema.	
<b>3. Magistério: Vocação/Dom/Amor:</b> Mônica, Gabriel, Magali, Chico, Sousa, Linus e Carlito.	<b>3. Professor: Perdedor/Negligente</b> Carlito, Dita, Luíza, Jurema.	
<b>4. Professor: Polivalente:</b> Zeca, Chico, Linus, Dita, Luíza e Jurema.		

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor da Dissertação, 2017.

A visão interpretativa da realidade, através do ponto de vista exteriorizado no discurso dos entrevistados, bem como orientada pelas hipóteses da pesquisa e do referencial teórico, possibilitaram o surgimento das categorias iniciais acima organizadas. Destas categorias iniciais, resultaram duas categorias finais, sugeridas a partir da significação (ou imaginário) do professor-herói e do professor-vilão. Tais categorias iniciais foram aglutinadas em função da temática abordada, sendo as primeiras quatro (04) agrupadas à categoria final do professor-herói e às demais, três (03) categorias, agregadas à categoria final do professor-vilão, totalizadas em sete (07) unidades, que examinaremos adiante detalhadamente.

**A) PROFESSOR-HERÓI:** dentro desta categoria final, estão descritas quatro categorias iniciais que se referem ao magistério sacerdócio; ao magistério missão/chamamento; ao magistério vocação/dom/amor e ao professor polivalente.

**1. Magistério Sacerdócio:** Como já apresentado em nosso referencial teórico, a ideia do trabalho docente ligado ao sacerdócio é fruto da tradição brasileira católica que considera o trabalho um “horror” e no caso do professor, há ainda condições simbólicas que intensificam esse processo de sacerdotização e até sacralização do trabalho docente, segundo Oliveira (2001). Giraldes (2011), em um outro sentido, defende que o importante é seguir por um caminho ao cerne do magistério, alcançável na visão das atitudes, das experiências de vida, perpassando neste contexto pelo “sacerdócio” ou pela “doação plena”.

Reafirmando Sivieri-Pereira (2008, p. 202),

em relação às características da profissão docente é compreensível que os professores apresentem dificuldade, pois a docência é uma profissão que durante muito tempo foi negligenciada em termos de categorização de suas funções e especificidades, muitas vezes identificada como *sacerdócio*. [grifo da autora]

Dos sujeitos ouvidos, seis entrevistados corroboram com a literatura correlacionada, reproduzindo a noção de magistério sacerdócio. A aluna Mônica, ao ser indagada sobre o porquê de o professor, mesmo sendo desvalorizado, exercer sua profissão com dedicação e insistir com o aluno, responde:

*Eu acho que é o amor pelo que ele faz, entendeu. O professor Rubens fala que está na sala de aula por uma causa, um compromisso que ele fez com ele mesmo e os alunos dele, ele optou por não desistir, ele optou por acreditar na gente, que podemos ter um futuro, eu acho que é isso que os professores pensam...*

Já a professora Magali perguntada sobre sua realização profissional nos revela:

*[...] mas eu gosto muito do que faço, então faço com amor [...] eu penso no que quer e tento fazer por ele, né, então... E não trabalho só para ele, aí eu trabalho para todos por aqueles que querem, então assim eu gosto do que eu faço.*

Igualmente, o professor Juca ressalta sua satisfação, apesar da pressão social e familiar, sobre questão salarial.

*eu estou tão satisfeito que queria continuar sempre dentro da profissão, mas é isso então... [...] embora o salário seja pouco e de vez em quando nas conversas familiares: ‘você deveria fazer outro concurso para ganhar mais’ [...] é ... a gente vive uma pressão social, principalmente sobre a questão de salário, mas é uma coisa que eu gostaria mesmo de continuar, de fazer aquilo que eu gosto.*

O Professor Sousa manifesta, também, que apesar das questões salariais, sente-se satisfeito e realizado com a profissão docente, vejamos:

*Plenamente, dentro da minha consciência da minha cabeça, sou uma pessoa que me sinto bastante realizado em função da idade também. [...] às vezes as pessoas confundem, se discute meu nível econômico, financeiro. [...] Não ganho um bom salário[...] Assim, a contento, mas, na questão da realização profissional, sim, estou satisfeito.*

Em consonância, outro professor entrevistado, Linus, sente-se satisfeito sob o aspecto da “devoção”, contudo, comparando o salário de um professor com a remuneração de um frentista:

*Então você fala assim: ‘Ah, essa coisa de professor devoto, professor... Isso ainda existe?’ Nesses lugares que a gente está, existe, porque pelo salário a gente não ficaria aqui não, ganhar dois mil, para fazer o que gente faz, com certeza você não ficaria. O frentista de posto ganha isso, entende então, você fala assim: ‘Como é, você está satisfeito?’, não, não estou! Eu não tô satisfeito, porque como profissional, eu não sou realizado. Agora como devoção, aí sim, aí eu me sinto satisfeito, porque eu sei que eu faço muito mais para sociedade e para população do que um médico.*

E, por fim, o pai Carlito reproduz também tal pensamento, talvez relacionando a profissão docente à caridade ou filantropia:

*Então tenha paciência para ensinar, não tem que trabalhar por causa de salário, fica preocupado com salário, sempre vai ser um péssimo professor. Se preocupe em ensinar, o salário é a sua gratificação, o salário.*

Em suma, a ideia do magistério sacerdócio, oriunda da idade média, que parecia não ser tão vivaz em épocas contemporâneas, ainda, ultrapassa as fronteiras temporais na pós-modernidade.

**2. Magistério Missão/Chamamento:** Concebendo a ideia de chamamento e saga missionária em suas falas, nove sujeitos expressaram tal significação. Retomando Oliveira (2001), corroborada pelas opiniões dos sujeitos relacionados, à medida que os professores se aviltavam em termos salariais e se encontravam perante suas dificuldades organizativas, segundo a autora, já citada anteriormente, “um processo de representação social de heroicização encobria a consciência do que acontecia na realidade (OLIVEIRA, 2001, p. 09)”. Em síntese, esta “rede imaginária” incentivou a visão e atitudes de se considerar o magistério um dom [nossa próxima categoria] ou uma missão. O aluno Gabriel manifesta tal sentido ao afirmar que [...] *não nasceu para ser professor*, ou seja, há uma predestinação divina (nascer para isso ou aquilo) para se exercer a profissão docente.

A professora Magali reforça a ideia da “missão do professor-herói”, que enfrenta as batalhas da educação sujeitas a perigos e dificuldades, declarando que:

*[...] eu penso que sim, nós somos heróis, que a gente trabalha sem recursos né. [...] nós trabalhamos com alunos com poucas condições[...]com a comunidade né, usuária de drogas né [...] a gente tem que ser herói, porque a gente tem que dar conta de dar aula, a gente tem que conseguir resgatar esse aluno e trabalhar com esse aluno, também porque a gente sabe que tá sujeito a qualquer momento uma agressão. Então nós somos heróis, a gente tem que trabalhar, o nosso salário não é muito, mas mesmo assim, a gente acorda todo dia e vai à luta. Então para mim, professor-herói encaixa nisso daí.*

O professor Juca destaca a questão do chamamento, utilizando o termo “encantamento”, dando uma conotação mágica e surreal ao escolher a profissão:

*eu acho que fui encantado pela profissão, esse encanto veio realmente dos livros do Paulo Freire, aliás, não, dos livros do Rubem Alves [...] Mas foi por essa possibilidade de... ajudar às pessoas de uma maneira geral, serem melhores pessoas, então foi mais por esse encanto que eu levei [...]*

Na sequência, outro professor, Sousa, destaca um “chamado interior”, frisando que desde adolescente foi “conduzido” e “vacionado” para o exercício da docência:

*[...] desde que eu estava terminando o ciclo, hoje o ciclo médio, da nossa educação, eu já mostrava claramente os pendores para sala de aula, para educação. [...] já existia um embriãozinho, uma sementinha lá dentro da minha formação, que posteriormente, me impulsionou pro ... lado da educação, então foi identidade mesmo, eu não fui forçado, eu não improvisei [...] eu acho que deve existir muitos fatores, né... para o profissional da educação, mas, a vocação está lá também, se ele não tiver uma identidade, um chamado interior, para trilhar essa estrada, eu acho que fica difícil [...]*

O professor Linus complementa com os aspectos da devoção, da predestinação e do caráter missionário e humanitário:

*[...] na realidade, você lida com pessoas, mas o importante não é nem o conteúdo, são os valores que você passa para pessoa, então além de profissional você tem a questão da devoção mesmo, daquela coisa de nascido para aquilo.*

Já o pai Carlito de maneira peculiar, utiliza tal categoria em sentido diverso se referindo à profissão docente como uma espécie de maldição eterna, em que o professor nunca se deixaria de se libertar:

*Se aquele aluno tem dificuldade... não vai explicar dez vezes para ele, você tem que explicar cem, mil vezes... É sua obrigação, é do professor. Você optou por ser professor, eu não fui lá pedir e nenhum aluno... ‘Vai ser professor!’. Não. Você estudou, você resolveu fazer pedagogia, seguir essa linha de ensinar, é tão bonito.*

A mãe Dita relembra também os aspectos samaritanos, missionários e devotos da profissão docente:

*É muito linda, é muito linda e hoje não é valorizada, infelizmente, não é. E é uma responsabilidade que você tem dentro da sala de aula, de cuidar de vinte ou trinta alunos e cada aluno com uma educação, cada um com jeito de ser [...]*

Ao final, Rosa, aluna de uma das escolas pesquisadas reafirma sobre a essência missionária e messiânica do trabalho docente:

*Ele está sempre se doando, está sempre se expondo. Por exemplo, no Rio de Janeiro, os professores estão sempre se expondo a questões de risco. Os professores aqui de Uberaba, da parte da noite, sempre estão na questão de risco e não tem um retorno, os alunos estão pouco ligando, muitos comemoram por não ter aula e uma, tá difícil ser professor hoje em dia.*

Correlacionando Zimmermann e Rubio (2016), as autoras já destacadas anteriormente, consideram que a trajetória do professor se aproxima do mito de Quíron, o centauro mestre dos heróis. “[...] o chamado do professor, por sua vez implica no enfretamento diário de um cotidiano que envolve os desafios de novas aulas, novas turmas, novas dificuldades [...] (ZIMMERMANN e RUBIO, 2016, p. 269).”

Igualmente, Campbell (1993) defende a ideia que os mesmos mitos estão por trás de todas as histórias e em toda narrativa, o herói cumpre uma mesma jornada: partida, preenchimento e retorno. Primeiro ele recebe um chamado que não pode recusar. Em seguida, parte em uma busca e quando cumpre sua tarefa, volta para dividir a dádiva recebida com seu povo. E nesse sentido o professor herói enfrenta seus inimigos e desafios...

**3. Magistério Vocação/Dom/Amor:** Segundo Costa (1995) *apud* Bohnen (2011), em nosso país, o magistério historicamente esteve associado à catequese, isto é, a igreja católica, que misturava questões “ditas pedagógicas” a missões religiosas. Tal tradição foi assimilada pela nossa cultura escolar e nos dias atuais, “há uma visão social que tende a associar à docência com vocação, missão, atividade a ser exercida por pessoas abnegadas desprendidas (BOHNEN, 2011, p. 65). Segundo a mesma autora, esta visão pode ser percebida também “como um despertar para a educação” ou mesmo relacionada ao trabalho pastoral e trabalho voluntário. O referencial teórico exposto também trata a respeito do ideal do magistério vocação/dom/amor, pois a presente categoria chega a ser muito semelhante às anteriores. Corroboram com tal concepção: Oliveira (2001); Giraldes (2011) e Sivieri-Pereira (2008), além de Bohnen (2011).

Sete sujeitos sinalizaram por tal categoria, salientando que destacaremos as principais falas, iniciando-se pela aluna Mônica, reafirma a noção do “dom para ensinar”:

*[...] não sei, acho que cada um nasce com um dom, uma especialidade e eu acho que a minha é essa, você sente que tem aquele dom para ensinar [...] O que eu quero ser? Então eles despertaram em mim essa paixão pela sala de aula, por ensinar.*

O aluno Gabriel já faz menção ao magistério por amor, comparando a relação docente a relações familiares, ao responder de qual professor ele mais gosta:

*Professora Xabéu de matemática[...]. Ela explica bem, atenciosa, ela trata você como um filho dela, entendeu? [...] Professora Vilma [...] ela era, tipo uma avó para mim.*

Já Sousa acredita que o professor é um predestinado, vocacionado, escolhido por um chamado interior, a seguir:

*[...]foi uma vocação, porque eu acho que deve existir muitos fatores, né... para o profissional da educação, mas, a vocação está lá também [...] eu entendo que atrás então, dessa questão vocacional, que eu acredito que ela deve existir[...]*

O professor Linus ao ser indagado sobre “o que seria o professor para ele”, nos respondeu:

*É... Não sei, não sei dizer, é tudo, né. É minha profissão, é o que eu faço, eu vivo para isso aqui, eu vivo minha vida toda, é isso aqui, eu não tenho nenhum momento fora disso daqui. Eu ainda tenho energia para isso, mas hoje, para mim, é tudo [...] Então eu quero ficar e é isso! Enquanto eu tiver energia, é isso!*

E, finalmente, Carlito enfatiza a prática do ensino ao dom, à vocação e ao amor vinculados àqueles indivíduos escolhidos particularmente, sugerindo, a escolha como sublime, divina ou até transcendental. Vejamos:

*Ensinar é dom, cara, é dom [...] Cara, entendeu? Então o professor em primeiro lugar, ele antes de virar professor, de começar a estudar para isso, ele tem que ter o dom[...]. ‘O meu negócio é fazer pedagogia, eu amo isso, eu amo trabalhar com criança, eu amo adolescente, eu amo ensinar.’*

É importante observar como os discursos de maneira aleatória se coincidem, inclusive com a utilização de palavras idênticas (dom, amor, vocação...), assimiladas pelo nosso sistema cultural e reproduzidas pelo senso comum.

**4. Magistério Polivalente:** A literatura científica relacionada à polivalência do magistério tem compreendido que tal “qualificação” é resultante do pacote de novos desafios do professor na contemporaneidade. São alguns dos principais exemplos: as últimas mudanças sociais, a complexidade cada vez maior nas relações, os questionamentos manifestados sobre o sentido e eficiência do ofício docente, as novas tecnologias que modificaram a relação com o saber; bem como, a mediação, as dificuldades do mercado de trabalho, o crescimento do

desemprego, as mudanças nas estruturas familiares, o pluralismo cultural e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos...

Outrossim, as tarefas dos professores se multiplicaram, incluindo questões administrativas e burocráticas, acarretando altos níveis de pressão e estresse. (ALTET, 2016). Muitas vezes, o professor se sente convocado a desempenhar as funções de assistente social, enfermeiro, psicológico, conselheiro e orientador sentimental, entre outras. Nesta concepção, estas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004).

Em consonância ao aludido, o aluno Zeca revela-nos que o professor tem que ser “além de professor” para ser considerado o melhor:

*Professor... assim... que eu tive uma melhor relação na escola e até fora, foi o Rêmulo, o ano passado ele me dava aula de educação física, a gente tinha uma relação muito boa, porque nós dois gostamos de futebol [...] O professor tem que ser amigo do aluno, para mim isso é essencial, pro aluno aprender e respeitar o professor[...].*

Já o professor Chico reproduz a consciência do “ser além de professor”:

*Você tem que ser meio pai, você tem que ser psicólogo, tem que dominar o conteúdo, tem que ter uma didática, às vezes conseguir levar e falar a mesma língua que o aluno.”*

Outrossim, Linus também reproduz a noção do “ser além”, das multi-habilidades do professor, inclusive com qualidades de ordem pessoal e familiar:

*[...] aqui você é professor, você é psicólogo, você é dentista, você é uma série de coisas e você carrega valores da sua formação familiar.*

A avó Jurema fala sobre “atenção”, conduzindo à construção de uma imagem de professor confidente, orientador sentimental que dá conselhos, dicas pessoais...

*[..]Tem aqueles professores que dão mais atenção né e tem aqueles que dão menos atenção. Então eu acho que mais atenção também, que muito aluno reclama: ‘Professor não me deu atenção’, ‘Eu falei pro professor, ele não ligou’.”*

Em resumo, as falas expressam um “além-professor”, ora amigo, ora conselheiro, ora psicólogo... entre outras multi-habilidades demandadas nos últimos tempos.

**B) PROFESSOR-VILÃO:** dentro desta categoria final estão descritas três categorias iniciais que se referem ao professor culpado; ao professor especialista/profissional e ao professor perdedor/negligente.

**5. Professor Culpado:** Como já referido em nosso referencial teórico, a universalização da escola agregou preceitos da sociedade burguesa. A escola funcionando como uma empresa, a valorização exagerada da eficiência, da reprodutibilidade, do controle, da meritocracia e a execução de projetos que desencadearam um processo contínuo de proletarização do professor e desqualificação profissional, estas são algumas das questões observadas por Morila e Senatore (2010). De mais a mais, tais questões aliadas ainda, aos defensores da necessidade de se “reinventar os professores” (BUENO, 2007 *apud* SILVA JUNIOR, 2016), sob a lógica da racionalidade e da produção sintonizada à mercantilização da educação (TARDIF, 2013 *apud* SILVA JÚNIOR, 2016), sugerem um encargo ao professor, tornando-o “culpado” por todos os problemas educacionais.

Além disso, o resultado das avaliações externas tem sido diretamente vinculado à qualidade de ensino e mérito/competência dos professores; o que repercute em desconforto, insegurança, sofrimento (em que muitas vezes se sentem desestimulados e frustrados até decidirem desistir da profissão). Tais efeitos abalam a relação do professor com a realização do seu trabalho, sua satisfação profissional e sua permanência na sala de aula (OLIVEIRA, 2016).

É oportuno reescrever a citação a seguir:

Tais fronteiras (as da Educação) transformam o professor num Sísifo, que nelas vê limitações, como correntes que o amarram e lhe impõem tarefas impossíveis. Mas, se tais fronteiras são consideradas legítimas, elas podem levar a conhecimentos que permitam a formulação da teoria educacional, baseada não no “idealismo narcisista”, mas na ciência (ALEXANDER *et al*, 1981, p. 467).

Os discursos coincidem com nossa literatura relacionada, por exemplo, quando o pai Carlito responsabiliza “meia dúzia de professores” (termo utilizado por ele) por todos os problemas da escola do seu filho:

*[...] Ponto negativo, são meia dúzia... Meia dúzia de professor que atrapalha ao invés de ajudar. [...] Professor ligado a sindicato, que tumultua a escola, não só o trabalho da direção da escola (trabalho que é um trabalho top), como tumultua a vida dos meus filhos[...]*

A mãe Dita relaciona às faltas dos professores à qualidade de ensino, ela declara:

*[...] eu acho que há falta bastante de professor, então quer dizer, fica essa coisa, aula muito vaga, tem professores que pegam licença, você vê que demora para ser contratado outro.*

A outra mãe Luíza revoltada ao ter sua filha reprovada é enfática:

*“[...]mas eu acho que está a desejar com os professores, não todos, mas têm alguns professores, que estão sim, de marcação com os alunos[...] Numa sala de 42 alunos, só minha filha tomar bomba, já vim, já reclamei, já pedi para ver as provas, eles não mostram, sabe, então estou muito desgostosa, ainda não desceu, ainda não engoli essa história, não [...] E a professora chegou nela, também depois disso! Chegou e falou que foi melhor, o que ela fez.”*

A aluna Rosa responsabiliza a professora da antiga escola por sua reprovação, pelo fato da profissional não saber lidar com a sua discalculia, vejamos:

*[...] discalculia me atrapalhava muito e a professora que eu tinha, não tinha aptidão para poder me ensinar então....e aí, eu bombei. [...].*

Já o professor Chico vincula diretamente a sua prática aos resultados dos alunos, observando que “teve que ser meio amigo deles, para suas aulas melhorarem”.

*[...] Eu consegui, um resultado, um pouco melhor, quando eu passei a ser meio amigo deles [...] às vezes eles me ouvem, não porque eu intimidei ele, ele me ouve porque ele me respeita[...] (sic)*

Encerrando a presente categoria, a avó Jurema responsabiliza inconscientemente a professora pela morte de sua coleguinha:

*[...] um dia ela foi e tava com febre...Uma amiguinha de sala. [...] E ... a Diretora: ‘Não, você não está com febre, não; pode ficar tranquila’, aí de tarde terminou a aula, ela, minha amiguinha, foi embora, foi pro hospital e no dia seguinte, ela morreu. Ela tava com meningite. Veio a varíola e ela morreu. Aí eu culpava a professora da morte dela [...] fiquei com aquilo no coração e culpava a professora, que é essa Dona Neuza.”*

Paradoxalmente à figura do professor polivalente, o professor culpado não conseguirá naturalmente realizar as inúmeras tarefas e funções (inclusive administrativas e burocráticas) a ele confiadas. De um lado, marcado e estigmatizado como culpado pela sociedade, que não enxerga esta multiplicação das tarefas, acarretando ao professor altos níveis de pressão e estresse (ALTET, 2016). Por outro lado, estas exigências colaboram para um sentido de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004).

## 6. Professor Especialista/Profissional e 7. Professor Perdedor/Negligente:

Inobstante as diferenciações das nomenclaturas e dos sentidos, agrupamos a duas últimas categorias associadas a categoria final do professor vilão, tendo em vista às afinidades e proximidades entre os discursos produzidos e o referencial teórico relacionado. Insta salientar, que os efeitos da subjetividade do “professor especialista/profissional” e do “professor perdedor/negligente” no imaginário do professor-vilão são praticamente coincidentes. Notaremos com mais clareza, quando visualizarmos os dizeres a seguir relacionados.

Ao explicarmos tais categorias sob o aspecto teórico, partiremos da compreensão de Lévi-Strauss (1970, *apud* Johnson, 1997) acerca das dualidades da vida, por exemplo: amor/ódio, homem/mulher, bem/mal, polivalente/especialista, herói/vilão, pois elas se situam no âmago do sistema cultural que usamos para retirar o sentido da realidade. O mito, segundo o autor, aplica-se a esses grupos de dualidades, com o intuito de reafirmá-los como forma legítima de se refletir sobre o mundo. Parafraseando Chauí (2001), o mito fundador se estabelece também neste sentido, alternando essas dualidades, que em um determinado momento, parecem se coincidirem. Figueiredo e Bonini (2017), também já mencionados em nossa literatura, ao analisarem a representação do professor produzida pela mídia brasileira, ressaltam que atualmente, no que tange ao ofício docente e o professor, é clara a percepção de uma separação: de um lado o professor indispensável para a educação geral (o “professor-herói”, vocacionado, a quem todos possuem uma dívida pelos seus feitos messiânicos), do outro lado, o professor sofredor, mal remunerado, perdedor social e da profissão sem atratividade, nada promissora. Libâneo (2004, p. 74) ainda nos alerta, que o processo de desvalorização socioeconômica do professor vem interferindo diretamente na imagem da profissão. “Os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente”. Ao analisar a identidade profissional dos professores, ele ressalta a precarização do trabalho, que acelera a desvalorização social do trabalho docente, prejudica elementos constitutivos da identidade, particularmente dos futuros professores com a profissão.

Tal “colapso existencial” acontece porque a identidade com a profissão, diz respeito à carga pessoal e social que a profissão acarreta para a pessoa. “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão” (*ibidem*, 2004, p. 14).

Os dados permitem ratificar tais assertivas. O pai Carlito em sua entrevista afirmou:

*Na minha época, professor falava, a gente respeitava, hoje não existe respeito, hoje o aluno enfia o dedão na cara do professor, cospe na cara do professor, é um absurdo; mas, grande parte desses alunos serem assim, é culpa do professor, também do pai que não sabe educar, do professor que não sabe ensinar, que não tem 'feeling' para ser professor, não gosta de ser professor.*

E, contraditoriamente, ele valoriza a noção de professor especialista, conforme podemos observar a seguir:

*“Aula de português, é para dar aula de português, é para ensinar a minha filha, o português. [...] O professor ensina, professor dá teoria, teoria, teoria e o pai e mãe em casa, reforça essa teoria, mostrando na prática [...] não professores que é... foge do currículo, ensinam da cabeça deles o que acham.*

Quanto a mãe Dita, recuperamos discurso já descrito acima, acerca do professor negligente que não pode faltar:

*[...] tem professores que pegam licença, você vê que demora para ser contratado outro. [...] acho que tem que ter o professor, ele tem que estar presente na sala, não é faltar [...].*

A outra mãe entrevistada, Jurema, observa a figura do professor vilão especialista e perdedor declarando:

*[...] Se você começar a dar sorrisinho para aluno, fazer gracinha para aluno, eles perdem o respeito, o professor, ele tem que ter autoridade, o pai acha ruim de falar, hoje os pais não tão dando respeito pros filhos respeitar os professores [...] Eles gritam com o professor, mandam o professor tomar naquele lugar, falam barbaridades, você está entendendo?”*

O professor Chico resgata negativamente a ideia do professor especialista (conteudista):

*[...] ele chama Donizete e leciona lá em Carneirinho, para ser mais específico Estrela da Barra distrito de Carneirinho. O cara, ele é muito bom, cara centrado, só que ele é um professor meio conteudista, tradicional, aquele cara sério[...] Eu já tive duas, duas didáticas, assim no meu início eu tentei ser aquele perfil mais durão, tentei, tal, mais rígido, tudo... Tradicional. E eu percebi principalmente no ensino médio (às vezes no fundamental que os meninos... às vezes funciona), mas no ensino médio, eu percebi que não funcionava [...] Eu consegui, um resultado, um pouco melhor, quando eu passei a ser meio amigo deles.*

A aluna Rosa, igualmente, deprecia o professor especialista em seu depoimento a seguir:

*A gente não pode generalizar porque tem muitos professores que ensinam simplesmente, não liga, não procura, não vai atrás, não se importa, mas tem muito professor, que é sim, herói.*

E, finalmente, o professor Linus relacionando a figura do professor herói/polivalente à figura do professor vilão/especialista, conclui:

*“na realidade, você lida com pessoas, mas o importante não é nem o conteúdo, são os valores que você passa para pessoa, então além de profissional você tem a questão da devoção mesmo, daquela coisa de nascido para aquilo. [...] E não tem como você ser extremamente profissional, lidando nessa área, então você tem que ser profissional, mas você tem que trabalhar, dentro dos caminhos da profissão, mas não dá para ser extremamente profissional, porque você não consegue se desvencilhar de tudo aquilo que acontece dentro da escola, ainda mais uma escola de periferia como a nossa, que atende um público extremamente heterogêneo e complexo e cheio de dissonâncias de valores familiares e tudo mais.”*

À guisa de encerramento, retomando Oliveira (2016), Figueiredo e Bonini (2017), o ofício docente mudou, evoluiu e relacionam tais mudanças a “desvalorização da imagem do professor”. Questões sobre a ampliação de tarefas, diversificação, complexificação e obrigação de alcance de resultados em uma cultura do desempenho, são exemplos dos novos desafios do magistério. Os “novos tempos” demandam que os estabelecimentos de ensino e seus docentes estejam a postos a responder às mais variadas complexidades (questões sociais, linguísticas, culturais, de diversidade, tolerância) dos alunos e, ainda, lutarem contra o possível fracasso escolar. Contudo, esse “desempoderamento” do professor, de caráter ideológico, serve à ideologia liberal e neoliberal, que enxerga a educação como produto e inibem uma visão reflexiva da escola. Uma educação como produto prestigia o mercado, o ensino apostilado, tecnicista, dos sistemas eletrônicos de ensino repetitivos, numa lógica das facilidades empresariais, promessas ilusoriamente triunfantes, eivadas de interesses particulares da coisificação, do individualismo e do capital.

## 7.2 DISCUSSÕES COMPLEMENTARES

A título de complementação de nossas análises, pelas entrevistas realizadas, percebemos que existem inúmeras visões e compreensões sobre o papel e a função da Escola nos dias atuais. Chamou-nos atenção, especialmente nas falas das mães Jurema e Luíza e do

aluno Zeca, quando se referiram à Escola como uma “segunda casa” ou sugerindo como “lugar mais de cuidar do que ensinar”. Curiosamente, perguntadas estas mães sobre o que achavam mais importante em uma escola, ambas falaram sobre “segurança”.

Outro ponto observado é que Zeca e Rosa confundem os papéis ao afirmarem que os professores têm que ser amigos dos alunos para eles aprenderem com maior facilidade. A aluna Rosa, inclusive sugere de forma sutil que uma das suas melhores professoras, somente chegou a tal preferência, porque “possuía uma relação familiar”, isto é, era parente (tia) da estudante. Neste sentido, Gabriel também é contraditório em suas falas, inicialmente ele destaca que uma qualidade no professor é separar a vida pessoal da vida profissional, mas, ao se referir às professoras de que mais gostava, ele não separa uma coisa da outra e também confunde os papéis, afirmando que elas o tratavam praticamente, uma como neto e a outra como filho.

Com referência ao depoimento de Carlito, vale ressaltar que o seu teor repercute em boa parte de nossas problemáticas, inquietudes e dilemas apontados. Fruto da pós-modernidade, o pai Carlito reproduz conceitos de forma equivocada e fragmentada, confundindo Cultura, Educação e Educação Escolar, defendendo o ser humano apolítico, ideias ultraconservadoras, como o ensino tecnicista, o saber fragmentado e o projeto da “escola sem partido”, desconhecendo ou ignorando propostas pedagógicas de cunho transversal e interdisciplinar. Além disso, é visível a concepção da “escola contemporânea” (da educação para todos), em que todo mundo pode “ajudar” nos problemas da educação, ao valorizar “amigos da escola”. Seu depoimento é repleto de contradições, diz que valoriza uma educação de qualidade, mas não compreende que tal qualidade a ser atingida, passa pela valorização e boa remuneração do professor. Além disso, não percebe que defender o projeto “amigos da escola”, advoga pelo estado mínimo, pela desprofissionalização do professor e pelo sucateamento da escola pública.

Por conseguinte, igualmente, há uma instabilidade quanto a verdadeira função ou atribuição da profissão-professor na contemporaneidade. Explicitamente, todos os entrevistados, cada um a seu modo e peculiaridade, mesmo reconhecendo o protagonismo do professor, fizeram menção ou associação do trabalho docente a um “dom”, “talento”, “missão/chamamento”, “sacerdócio”, “vocação”, “amor” e “polivalência”, o que nos remeteram à figura do herói. Aliás, Nove (09) dos treze (13) entrevistados, em seus dizeres, remeteram-nos, também, à figura do “professor-vilão”, pelo fato de estar vinculados a algumas das nossas categorias criadas: “culpado”; ou “especialista/profissional”; ou “perdedor/negligente”.

Os professores Chico e Juca, embora duvidassem do termo “herói”, em suas falas e

práticas, demonstraram exatamente o contrário. Chico defende o professor amigo, polivalente, negando o “professor-herói”, mas considerando que a carga do trabalho docente é pesada e o nível de exigência alto para a profissão. Já, o professor Juca, mesmo não concordando com o referido termo em seu relato sobre sua história de vida e prática cotidiana, não tem dúvida de que é o herói em pessoa. Juca acredita numa perspectiva do encantamento, da transformação e salvamento das pessoas através da educação e, ainda, acredita no reconhecimento da sociedade ao magistério. Sousa, apesar de acreditar e defender empolgadamente o “professor-herói”, resgata a necessidade de engajamento dos professores na luta cotidiana em defesa da Educação.

Fato curioso também revelado, contrariando as estatísticas nacionais, é a intenção dos alunos Zeca e Mônica de serem professores, indicativo muito importante que notamos com grande otimismo e ótimas expectativas.

Outro fato que nos chamou atenção, foi o de que os professores entrevistados, embora façam ligação do magistério a “sacerdócio”, “talento”, “dom”, não planejaram serem professores. Isso ocorreu apenas com Sousa e Juca, na sua segunda graduação. A maioria escolheu a profissão por facilidades (faculdade mais próxima, vestibular mais fácil...), questões conjunturais, financeiras, entre outros motivos. Um deles, inclusive, utiliza a expressão “por acidente”. Também afirmam, todos, gostarem da profissão e se sentirem recompensados, não obstante a desvalorização do trabalho docente e seus baixos salários.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação procurou, ao longo de suas páginas, desenvolver uma investigação crítica e reflexiva acerca da cultura, expressão, dimensão e utilidade da figura do “herói” ao homem contemporâneo; correlacionando o debate do “individualismo” na sociedade, os mecanismos utilizados no processo de construção, pensando sobre esta individualidade nos dias atuais e sobre a necessidade de se buscar particularmente no *locus* social, Escola Pública, um “professor-herói”, um “salvador da educação”.

Procuramos relacionar tais discussões [de cunho filosófico, sociológico e antropológico] às temáticas da área da Educação, singularmente no que tange à formação e constituição identitária do professor e ao trabalho docente.

Analisamos, ainda, os efeitos deste imaginário na cultura brasileira, destacando, em nosso estudo sobre mitos e heróis [inclusive na esfera da educação e da escola], a perspectiva do “mito fundador” formulado por Chauí (2001), explicado como solução imaginária para tensões, conflitos e contradições, que não cessa de encontrar novas linguagens, valores e ideias, sempre repetidamente. Neste panorama, abordamos as temáticas: cultura [conceito, nossa cultura, cultura da escola e escolar], patrimonialismo, ideia nacional, questão nacional e identidade, o imaginário do herói, trabalho docente e o professor-herói/vilão da educação; trazidas e conectadas ao referido conceito de “mito fundador” reforçado à simbologia do “semióforo” como “fio condutores” em nossa argumentação, durante o decorrer do desenvolvimento do texto, especialmente, quanto à exposição do referencial teórico.

Algumas questões foram lançadas logo de início: 1ª) Enfrentando as “batalhas” e desafios da Educação, esta “honraria” [tornar-se herói] seria um mérito ou um encargo imposto pela Escola e pela Sociedade, pesando-lhe um fardo, que estaria obrigado a carregar? 2ª) Como lidar com esta situação, em que o professor desmotivado, com seus baixos salários, com a precarização e desvalorização do seu trabalho, cansado pelas jornadas exaustivas; e, inversamente e contraditoriamente, perante à sociedade, à família e à comunidade, ele é referenciado e elevado à condição e ao *status* de herói destemido, que enfrenta os problemas sociais da Educação Brasileira? 3ª) Dentre os vários efeitos da possível acomodação dos envolvidos no processo educacional, em virtude da cultura do “professor-herói” na escola, poderíamos considerar a exploração exacerbada nas relações do trabalho docente?

Ao longo de toda exposição argumentativa buscamos responder a tais indagações, que, no entanto, não poderiam aqui, ser esgotadas. Além do caráter inconcluso da ciência, não há

como aprisionar o “**fazer social**” com todo o imprevisto que o caracteriza nas páginas de uma dissertação. Por isso, seguramente está presente, neste trabalho, o desejo da continuidade de investigar, mesmo com a certeza de que qualquer resposta encontrada hoje ou amanhã tenderá a estar ultrapassada.

Elegemos como objetivo geral: investigar e identificar os efeitos do imaginário do “professor-herói” na cultura de Escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Uberaba; e ainda como objetivos específicos: identificar elementos de construção da cultura no ambiente escolar; correlacionar o imaginário do “professor-herói” dentre esses elementos de construção da cultura das escolas a serem pesquisadas; e, verificar a hipótese dos riscos, dificuldades ou prejuízos, resultantes da acomodação dos personagens envolvidos no processo educacional, cuja cultura é baseada predominantemente no imaginário de “professores-heróis”.

A extensa literatura exposta, reforçada pelo conteúdo empírico obtido, leva-nos à constatação de que o professor, orientado pelo fenômeno simbólico do mito fundador, é maquiado pela perfumaria do herói e vive atualmente os dilemas ásperos do cotidiano do vilão.

A cultura escolar e a cultura da escola rotineiramente em suas redes estão “interentranhadas”, havendo momentos de conflitos, tensões e fissuras. E essas culturas através de processos, como já nos referimos, vivem a “cultura social de referência” dos indivíduos e grupos que integram a vida escolar.

Portanto, através do mito fundador, nossa cultura brasileira tende a instrumentalizar heróis ou vilões de certa utilidade, conforme as conveniências dos sistemas de dominação e que repercutem nos ambientes escolares. Isto é, apropriando-se do termo utilizado por Oliveira (2003), a “cultura social de referência” inter-penetra na cultura da escola e na cultura escolar que influencia nas práticas, ações e comportamentos da Escola.

Nesse diapasão, é possível correlacionar o imaginário do “professor-herói” às questões referentes à sua identidade [ou crise de identidade, daí distorcida à imagem do vilão], ao trabalho docente [ou precarização do trabalho docente] e às suas resultantes: a desprofissionalização e a desvalorização do magistério.

Finalmente, podemos considerar que nossos objetivos propostos foram alcançados, bem como materializadas nossas hipóteses, contudo, não no sentido de oferecermos respostas ou soluções às infundáveis perplexidades da profissão docente; mas, sim, no intuito de atenuarmos nossas inquietudes e oportunizarmos pegadas para um caminho em busca de melhorias para a Educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, F. *et al.* **A História da Psicanálise através dos seus pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Conferência de Abertura. Cap. 1, p. 39-66.

ANTUNES, R. (Org.) **A Dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, H. Organização e lutas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em defesa da formação de professores. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Parte IV: Profissão de professor: perspectivas. Cap. 6, p. 157-174.

AVANCINI, M. A redenção por meio da educação. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Labjor - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas. Resenhas, fev. 2012, ComCiência nº 135. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=resenha&edicao=74>> Acesso em: 15. jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BIROU, A. **Dicionário das ciências sociais**. Lisboa: Dom Quixote, 1976.

BOHNEN, N. T. **A Jornada do Herói: A narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. 2011. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BURATTO, A. P. Cultura escolar e Cultura da escola. **Organização Escolar**. 12. mar. 2010. Disponível em: <<http://escolarbio.blogspot.com.br/2010/03/cultura-escolar-e-cultura-da-escola.html>> Acesso em: 29. jun. 2017.

CAMPBELL, J. **A jornada do herói**. São Paulo: Ágora, 2003.

\_\_\_\_\_. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **O poder do mito**. São Paulo: Associação Palas Athena, 1993.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Asas Editores, 2001.

COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que faz o Brasil, Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In \_\_\_\_\_. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva da antropologia moderna**. Rio de Janeiro, Rocco. 1985.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 33, n.º 3, p. 759-786, July/Sept. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n3/1678-460X-delta-33-03-00759.pdf>> Acesso em: 10. nov. 2017.

FONTANELLA, BJB *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, Jan 2008, n.º 24 (1); p. 17-27.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Parte II: Profissão de professor: cenários políticos. Cap. 4, p. 117-133.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRALDES, A. R. **Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores**. 2011. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Cultura, Organização e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28072011-155915/publico/antonio\\_giraldes.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28072011-155915/publico/antonio_giraldes.pdf)> Acesso em: 25. ago. 2014.

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing, 1967.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

LIBÂNIO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 73-93.

LINZ; STEPAN. Modern Nondemocratic Regimes. In: \_\_\_\_\_. **Problems of Democratic Transition and Consolidation**. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1996.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORILA, A. P.; SENATORE, R. C. M. Trabalho e Educação em Marx e Gramsci. **Revista Estudos do Trabalho UNESP**, Marília, Ano III, Número 6, 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 15. jun. 2017.

NASCIMENTO FILHO, N. O homem comum e a percepção do herói na sociedade contemporânea. **Revista UNAERP**, Ribeirão Preto, v.1, p. 39-45, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Parte I: Profissão de professor. Cap. 2, p. 71-93.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez 2004. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12. mar. 2012.

OLIVEIRA, E. S. G. Profissão Docente: O Périplo Heróico da Produção do Conhecimento. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, Ano 2, n. 4, Artigos. Jul/Dez, 2001. Disponível: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/79/80>> Acesso em: 25. ago. 2014.

- OLIVEIRA, L. C. V. Cultura Escolar: Revisando Conceitos. **RBPÆ**: São Paulo, v.19, n. 2, Jul/Dez, 2003. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25445/14788>> Acesso em: 29. jun. 2017.
- PEREIRA, F. A. M.; QUEIROS, A. P. C. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, vol. 12, n. 134, p. 65-72, 2012. Disponível: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14729> > Acesso em: 25. ago. 2014.
- PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **La cultura escolar em la sociedad posmoderna**. Barcelona: Morata, 1998.
- PINHEIRO, C. V. Q. Indivíduo e Sociedade: Um estudo sobre a perspectiva hierárquica de Louis Dumont. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 1, n.1, p. 94-105, Set, 2001. Disponível: < <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1132>> Acesso em: 30. out. 2017.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- SILVA C. R. *et al.* O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais** - Revista Eletrônica de Administração da UFLA, Lavras: UFLA, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível: < <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210>> Acesso em: 18. jul. 2017.
- SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: Quadro Conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba: UFPR, 2006, nº 28, p. 201-216.
- SILVA JUNIOR, C. A. [Apresentação]. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 15-35
- SIVIERI-PEREIRA, H. O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 319 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em Pesquisa Qualitativa: Estimativa Empírica de Dimensionamento. **Revista PMKT: ABEP**, 2009, v. 2, n. 02, Relevância 1012, p. 20-27.
- VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**, 2000.

WEFFORT, F. C. **Formação do pensamento brasileiro: idéias e personagens.** São Paulo: Ática, 2006.

ZIMMERMANN, M.A; RUBIO, K. A lembrança do professor de Educação Física: a presença de Quíron no processo de formação do atleta. In: RUBIO, K. (Org.) **Narrativas Biográficas: Da busca à construção de um método.** São Paulo: Laços/Képos, 2016. cap. XV, p. 261-278.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS:**

### **PARA PROFESSORES:**

- 1- Quais as suas principais lembranças em relação aos seus professores em sua vida escolar e acadêmica?
- 2- Por que você escolheu ser professor? O que te motivou? O que te levou a escolher a profissão?
- 3- Para você, o que é ser professor? Você se sente realizado com a profissão?
- 4- Já ouviu o termo “professor-herói”? Qual a sua ideia ou opinião sobre tal expressão?

### **PARA PAIS OU FAMILIARES:**

- 1- Você gosta da Escola do seu (sua) filho (a)?
- 2- Qual a sua opinião sobre a Escola? Quais expectativas? Há algum ponto negativo?
- 3- O que você procura como essencial em uma Escola?
- 4- Tem lembranças de seus professores, na época que estudava? Se sim, conte-nos os momentos que considera significativos em sua vida?
- 5- Quais qualidades você considera como essenciais e procura em um professor?

### **PARA ALUNOS:**

- 1- Qual professor você mais gosta? Por quê?
- 2- O que não pode faltar em um professor? Quais qualidades considera essenciais?
- 3- Você tem saudades de algum professor de séries anteriores? Se afirmativo, por quê?
- 4- Você considera a profissão do professor importante? Gostaria de ser professor?

## **ANEXO A - Termo de Esclarecimento (participantes maiores)**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do Projeto: O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA  
DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “O IMAGINÁRIO DO ‘PROFESSOR-HERÓI’ NA CULTURA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS”, por estar vinculado à Escola Estadual \_\_\_\_\_, seja como aluno (a), familiar de algum aluno (a) (pai, mãe ou responsável) ou professor (a).

Os avanços na área da Educação ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar e compreender os elementos de construção da cultura interna no ambiente escolar e perceber as influências diretas e indiretas dessas resultantes do processo cultural, no cotidiano das esferas e meandros da Educação Pública. Dentre as resultantes do processo cultural, esperamos promover oportunas discussões de cunho crítico-reflexivo sobre a constituição identitária do professor e a relação do trabalho docente com os demais envolvidos no processo educacional.

Caso você participe, será necessário fazermos perguntas sobre a prática docente, as dificuldades, os desafios (nas entrevistas com os professores) e sobre às expectativas quanto aos docentes, à instituição de ensino, às prováveis frustrações e dentre outras informações (nas entrevistas de familiares e alunos). A pesquisa não apresenta nenhum risco à sua integridade física ou psicossocial. No entanto se no momento do depoimento, por relatar sua opinião e/ou sua história de vida pessoal e/ou profissional, surgir eventual risco de você sentir algum desconforto emocional (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) o mesmo será minimizado imediatamente, através da interrupção da entrevista, em que será aguardado o restabelecimento das condições normais, sendo tratada tal situação pelos pesquisadores, com discrição e respeito ao depoente.

Espera-se que, os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa, possibilite não somente aos professores, mas também a todos os demais envolvidos na rede do processo educacional, o repensar das práticas sociais e pedagógicas, a partir de reflexões sobre o trabalho participativo e coletivo; considerando-o como uma engrenagem em que todos são fundamentais para o êxito da Educação Pública, não existindo nem vítimas e muito menos culpados dos problemas educacionais do país.

Você poderá obter todas informações que quiser. Poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número ou pseudônimo.

## ANEXO B - Termo de Consentimento (participantes maiores)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto:

O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA  
DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade:

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

(Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS – UFTM)

Telefone: 034 3700 6000 - Ramal: 6929 - E-mail: helena.sivieri@gmail.com

Prof. Wellington Félix Cornélio (Aluno - Mestrando no PPGE/ UFTM)

Telefones: 034 999601365/ 3338 2860 - E-mail: wfc.cientistasocial@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.

SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

## ANEXO C - Termo de Esclarecimento (participantes menores)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: **O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA  
DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

O (a) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “O IMAGINÁRIO DO ‘PROFESSOR-HERÓI’ NA CULTURA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS”, por estar vinculado à **Escola Estadual** \_\_\_\_\_, como aluno desta Instituição de Ensino. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do adolescente é importante. O objetivo deste estudo é analisar e compreender os elementos de construção da cultura interna no ambiente escolar e perceber as influências diretas e indiretas dessas resultantes do processo cultural, no cotidiano das esferas e meandros da Educação Pública. Dentre as resultantes do processo cultural, esperamos promover oportunas discussões de cunho crítico-reflexivo sobre a constituição identitária do professor e a relação do trabalho docente com os demais envolvidos no processo educacional. Caso o adolescente participe, será necessário fazermos perguntas sobre às expectativas quanto aos docentes, à instituição de ensino, às prováveis frustrações e dentre outras informações. No momento do depoimento, o adolescente por relatar sua opinião e/ou sua história de vida, poderá surgir eventual risco de ele sentir algum desconforto emocional (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.); o que será minimizado imediatamente, através da interrupção da entrevista, em que será aguardado o restabelecimento das condições normais, sendo tratada tal situação pelos pesquisadores, com discrição e respeito ao depoente. Espera-se que, os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa, possibilite não somente aos professores, mas também a todos os demais envolvidos na rede do processo educacional, o repensar das práticas sociais e pedagógicas, a partir de reflexões sobre o trabalho participativo e coletivo; considerando-o como uma engrenagem em que todos são fundamentais para o êxito da Educação Pública, não existindo nem vítimas e muito menos culpados dos problemas educacionais do país. Você e o adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o adolescente poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você e o adolescente não receberão qualquer valor em dinheiro pela participação no estudo; mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome do adolescente sob sua responsabilidade, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ele será identificado apenas com um número ou pseudônimo.

## ANEXO D - Termo de Consentimento (participantes menores)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA CULTURA DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento o adolescente \_\_\_\_\_, sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e o adolescente sob minha responsabilidade, somos livres para interromper a participação dele na pesquisa, a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome do adolescente não será divulgado, que não teremos despesas e que não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do adolescente no estudo, desde que ele também concorde. Por isso, ele assinará junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura do adolescente voluntário  
Documento de Identidade:

Assinatura do Responsável Legal  
Documento de Identidade:

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

#### Telefone de contato dos pesquisadores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena de Ornellas Sivieri Pereira  
(Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS – UFTM)  
Telefone: 034 3700 6000 - Ramal: 6929 - E-mail: helena.sivieri@gmail.com

Prof. Wellington Félix Cornélio (Aluno - Mestrando no PPGE/ UFTM)  
Telefones: 034 999601365/ 3338 2860 – E-mail: wfc.cientistasocial@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.

SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.