

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós Graduação em Ciências Sociais**

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas

**A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL NA RE-PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO
BRASIL**

**Juiz de Fora
2009**

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas

**A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL NA RE-PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: área de concentração em Cultura, Poder e Instituições da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jessé José Freire de Souza

**Juiz de Fora
2009**

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas

**A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL NA RE-PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO
BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: área de concentração em Cultura, Poder e Instituições da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em 16 de fevereiro de 2009.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio de Azevedo – Doutor em Sociologia
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho – Doutor em Ciência Política
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Jessé José Freire Souza – Doutor em Sociologia
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Orientador

Dedico este trabalho às mulheres mais incríveis que já conheci: Lara Luna, Maria Teresa e Priscila Coutinho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família, que é a base que me sustenta, em todos os sentidos.

Aos meus amigos, em especial a André Grillo, Emerson Rocha, Priscila Coutinho e Lara Luna.

Ao meu namorado e amigo, Guilherme.

Ao meu orientador Jessé Souza e todos os demais pesquisadores do CEPEDES.

Ao professor Thomas Leithäuser.

A todos os professores da UFJF aos quais tive a oportunidade de ter contato.

Também a Francisco Filho, que muito me ajudou durante todo esse tempo.

Todas essas pessoas fizeram parte desses dois anos mais importantes de minha vida.

Obrigada.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado propõe uma reconstrução teórica do fracasso escolar brasileiro. O principal objetivo é tentar reconstruir sociologicamente, de forma ainda muito preliminar, as principais causas deste fracasso e suas conseqüências para a manutenção da desigualdade social. O argumento central é que o fracasso escolar seria fruto de um padrão de má-fé institucional que atinge a maior parte de nossas escolas públicas de ensino básico. O funcionamento precário do sistema de ensino, relegado historicamente às populações mais pobres que, em sua maioria, não possuem as disposições suficientes para o bom desempenho escolar, acaba por gerar práticas de violência simbólica em direção aos alunos, responsabilizando-os pelo fracasso escolar que ela própria contribui para produzir.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Má-fé institucional. Classe. Desigualdade social.

ABSTRACT

This master's work proposes a theoretical rebuilding of Brazilian school failure. The main goal is to try a sociological reconstruction, in a still very preliminary manner, of the main causes of this school failure and his consequences to the social inequality maintenance. The main argument is that the school failure is result of a pattern of institutional bad faith with reach the major part of our public schools of basic education. The precarious work of the education system, historically relegate to the more poor population who, majority, don't have the dispositions sufficient to a satisfactory school performance, produce symbolic violence acts toward the students, blame then to the school failure that it contribute to create.

KEY-WORDS: School failure. Institutional bad faith. Class. Social inequality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A RELAÇÃO ENTRE SISTEMA DE ENSINO E A ESTRUTURA DAS RELAÇÕES ENTRE AS CLASSES SOCIAIS: A FORMAÇÃO DO HABITUS PRECÁRIO E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE ESCOLAR NO BRASIL	12
1.1 A construção histórica da desigualdade escolar	24
2 A DESCONSIDERAÇÃO DA ORIGEM DE CLASSE NA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA CRÍTICA À MARIA HELENA SOUZA PATTO	35
2.1 O bairro	38
2.2 Ângela	42
2.3 Augusto	49
3 A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	58
3.1 A má-fé da instituição escolar	

.....	58
3.2 Anderson e Juninho: o sucesso por trás do fracasso	
.....	65
CONCLUSÃO	
.....	78
REFERÊNCIAS	
.....	83
ANEXO	
.....	85

INTRODUÇÃO

A instituição escolar, segundo Pierre Bourdieu (1998), garante uma correspondência muito forte entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída dos alunos, que se diz exclusivamente escolar, sem, contudo, nunca conhecer e reconhecer oficialmente seus critérios de classificação social. Em outras palavras, o sistema escolar realiza uma operação de classificação social mascarando-a. Assim, para Bourdieu, o sistema de ensino cumpre a função de consagração da ordem social, função que ele preenche sob o manto da neutralidade. É nesta direção que pretendo analisar o funcionamento do sistema público de ensino básico¹ brasileiro. Entretanto, a especificidade histórica do desenvolvimento social brasileiro impõe diferenças importantes ao caso francês analisado por Bourdieu, que não podem ser desconsideradas. A existência estrutural de uma classe social marcada por um “habitus precário” determina esta especificidade brasileira (SOUZA, 2003). Esta classe ocupa massivamente as nossas instituições públicas de ensino básico, sem, contudo, contar com as disposições que estas instituições requerem para um desempenho bem sucedido, o que resulta no fracasso escolar generalizado, característica histórica de nosso sistema público de ensino.

Para compreender a construção do enorme fracasso escolar que há décadas caracteriza a Educação Pública brasileira, proponho utilizar o conceito de “má-fé institucional” criado por Bourdieu (1997) e aperfeiçoado por Rocha (2008). Com este conceito podemos compreender que a falibilidade crônica da “função manifesta” das instituições públicas de ensino básico – que seria de promover a cidadania a todos os indivíduos, sem distinção, por meio de uma educação universal de qualidade – encerra um padrão de violência simbólica que resulta em uma espécie de “função latente”. Essa “função latente” seria a de incutir nas pessoas fadadas ao insucesso escolar devido à sua posição de classe, o sentimento de serem individualmente

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

responsáveis pelo seu insucesso. Esta funcionalidade não intencional e não declarada da instituição escolar se apresenta como um dos principais fatores de manutenção da naturalização da desigualdade social brasileira.

Para construir essa visão alternativa a respeito do fracasso escolar que há séculos caracteriza o sistema de ensino brasileiro, julgo importante primeiramente elencar algumas proposições teóricas fundamentais para a realização deste desiderato. Deste modo, no primeiro capítulo busco promover uma breve introdução às idéias gerais de Pierre Bourdieu a respeito do sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais. O objetivo é apontar a importância de se compreender o sistema de ensino e a hierarquia entre as classes sociais de forma relacional, quer dizer, é preciso fugir ao erro de tratar a população escolar e a organização da instituição escolar como realidades separadas cujas características preexistiriam à relação entre as duas. Neste sentido, os dilemas de nossa educação pública serão analisados a partir da existência de uma classe social específica que estrutura de cima a baixo a sociedade brasileira e que caracteriza o tipo de modernidade desenvolvida em sociedades periféricas como a nossa: a ralé estrutural. O sistema de ensino brasileiro não pode ser adequadamente compreendido sem que se considere a influência que esta classe exerce sobre ele. Sua existência determina a forma como o sistema de ensino se constitui no decorrer de nosso desenvolvimento histórico, ao mesmo tempo em que também é determinada por ele.

No segundo capítulo, o objetivo é fazer uma crítica a uma das mais importantes obras já escritas a respeito do fracasso escolar no Brasil, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1993), escrito por Maria Helena Souza Patto. Neste livro, a autora procura fazer uma crítica ao que ela chama de “teorias da carência cultural” que atribuem a uma deficiência cultural das classes baixas a responsabilidade pelo fracasso escolar dessas classes. Segundo a autora, ao ter acesso a essa literatura que ela considera preconceituosa, os profissionais da educação acabam por corroborar seu próprio preconceito contra sua clientela pobre e o resultado é uma série de atitudes de violência contra os alunos que acabam por criar, no próprio seio da instituição, o fracasso escolar. Deste modo, segundo a autora, é dentro da escola que se deve buscar as causas do fracasso dessas classes e não em um suposto déficit cultural dos alunos carentes. Contudo, a intenção deste capítulo é demonstrar que a desconsideração da origem social na

produção do fracasso escolar acaba por obscurecer ainda mais a compreensão do problema, visto que, ao apontar apenas para a instituição escolar como causadora do fracasso, esta concepção teórica acaba por ignorar a situação de miséria material e moral em que vive grande parcela das classes baixas. Deste modo, o objetivo é utilizar as pesquisas empíricas realizadas pela autora com o intuito de ressaltar a importância primordial da origem de classe na explicação do fracasso. A riqueza do material empírico coletado pela autora nos fornece os dados suficientes para promover a crítica ao seu próprio argumento.

Por fim, o último capítulo é dedicado à realização da articulação teórica dos dois fatores fundamentais para a explicação do fracasso escolar, má-fé institucional e origem social, por meio da história de fracasso escolar de dois rapazes das classes baixas, relatadas a partir de entrevistas com os mesmos. A análise destas duas entrevistas não tem como objetivo a comprovação empírica das proposições teóricas desenvolvidas neste trabalho, mas é utilizada como um recurso analítico importante para o desenvolvimento destas proposições teóricas. O conceito de má-fé institucional busca combinar um padrão de ação institucional – que opera em dois níveis distintos, no nível estatal e nas relações do micro-poder – às dificuldades criadas pelo pertencimento às classes menos favorecidas, em especial à ralé estrutural. Destarte, o objetivo é mostrar como a má-fé institucional das escolas públicas brasileiras de ensino básico exerce um papel fundamental na manutenção de nossa desigualdade social.

1 - A RELAÇÃO ENTRE SISTEMA DE ENSINO E A ESTRUTURA DAS RELAÇÕES ENTRE AS CLASSES SOCIAIS: A FORMAÇÃO DO HABITUS PRECÁRIO E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE ESCOLAR NO BRASIL

O sistema de ensino não pode ser adequadamente compreendido, segundo Pierre Bourdieu, sem que levemos em conta sua estreita relação com a estrutura das relações entre as classes sociais. Este é o princípio que orienta todo o conjunto de análises de Bourdieu a respeito do sistema de ensino, princípio fundamental para uma análise que busque fugir ao erro de tratar a população escolar e a organização da instituição escolar como realidades separadas cujas características preexistiriam à relação entre as duas. Essas construções teóricas erram ao tratar as relações entre as classes sociais e o sistema de ensino como pura e simples relações de comunicação formal, não percebendo que esta redução simplista impede de compreender que a eficácia simbólica e pedagógica desta relação comunicativa reside precisamente no fato dela não ser uma simples relação de comunicação (BOURDIEU, 2008, p. 133).

Uma vez que uma relação de comunicação pedagógica não pode ser reduzida a uma relação de comunicação formal, é preciso determinar sociologicamente o que define então a relação de comunicação pedagógica. De acordo com Bourdieu (2008), a ação pedagógica não pode exercer seu efeito a não ser quando são dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação, isto é, as relações de forças que não estão implicadas numa definição formal da comunicação. Isso quer dizer que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, na medida em que impõe, arbitrariamente, um arbitrário cultural. Ao impor como legítimo um padrão cultural que é arbitrário, a ação pedagógica dissimula as relações de força que estão na base de sua força e acrescenta, deste modo, sua própria força simbólica a essas relações de força.

Segundo Nogueira (2004), podemos identificar no pensamento de Bourdieu uma concepção antropológica de cultura que defende que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra, sendo a cultura de cada grupo

arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, “não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’” (BOURDIEU, 2008, p. 29). Contudo, apesar de arbitrária, a cultura de cada grupo é percebida e vivida pelos indivíduos como única universalmente válida. Segundo Bourdieu (2008), a ação pedagógica que se exerce no quadro de uma instituição escolar, que é a que nos interessa neste trabalho, visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes. Este não estaria então fundado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável, mas seria o resultado da disputa histórica entre os vários grupos e classes sociais presentes na sociedade. A capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força das classes sociais que o sustentam, sendo este arbitrário expressão dos interesses materiais e simbólicos destas classes.

Bourdieu (2008) defende que a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que ela exerce só pode ser garantida se o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar que ela impõe for ocultado. Por conseguinte, podemos perceber que a ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício, a autoridade pedagógica, “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (BOURDIEU, 2008, p. 34). Com isso voltamos a questão levantada inicialmente a respeito da relevância sociológica de ultrapassar as construções teóricas que reduzem a comunicação pedagógica a uma simples comunicação formal. Na medida em que a comunicação pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica supõe a autoridade pedagógica para se instaurar, ela jamais pode ser reduzida a uma pura e simples relação de comunicação formal.

Deste modo, apesar de impor de forma arbitrária o arbitrário cultural das classes dominantes, o sistema de ensino retira toda sua legitimidade do escamoteamento das relações de poder nas quais se fundamenta, de modo que, quanto maior for sua capacidade de se apresentar como não arbitrário e não vinculado a nenhuma classe social, maior será sua legitimidade. Uma vez reconhecido por toda a sociedade – inclusive pelas classes cuja dominação ele sustenta – como legítimo e portador de um discurso universal e não arbitrário, o sistema de ensino pode exercer de forma insuspeita suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Visto que toda ação pedagógica dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os receptores pedagógicos estariam dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade daqueles que a emitem e, por conseguinte, estariam também dispostos a receber e a incorporar a mensagem transmitida (BOURDIEU, 2008, p. 43). Assim, é importante ressaltar que o reconhecimento da legitimidade da autoridade pedagógica daqueles que transmitem a informação condiciona a recepção da informação. Contudo, sendo o êxito de toda ação pedagógica função não apenas do grau em que os receptores reconhecem a autoridade pedagógica do sistema de ensino, mas também do grau em que dominam o código cultural da comunicação pedagógica, quanto maior for a proximidade entre o arbitrário cultural dominante imposto pela escola e o arbitrário cultural inculcado pela primeira educação dos receptores (familiar), maior será a produtividade e o êxito da ação pedagógica. De acordo com Bourdieu (2008, p. 146-147), a distribuição desigual entre as classes sociais da herança cultural escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar.

O conceito de habitus se apresenta como fundamental para a melhor compreensão desse sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. Isso porque ele faz a mediação entre as estruturas e as práticas sociais, entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social. Segundo Nogueira (2004, p. 27), o habitus seria um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com as condições sociais dos sujeitos e que estariam predispostas a funcionar como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações:

A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um habitus adequado à sua posição social. Esse habitus, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou de uma classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades de seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado. (NOGUEIRA, 2004, p. 29);

Assim, a posição dos sujeitos na estrutura social não os obrigaria a agir em determinada direção, mas lhes proporcionaria um conhecimento prático que lhes ensinaria a lidar com as oportunidades e constrangimentos relacionados à sua posição social. Bourdieu pretende explicar o fato de as práticas dos sujeitos serem as mais adequadas às suas condições objetivas de existência, “sem serem o produto de um ajustamento intencional a essas condições [...], nem o resultado de uma determinação direta do meio externo sobre a ação” (NOGUEIRA, 2004, p. 54). Os esquemas de percepção, apreciação e de ação adquiridos pelos sujeitos pela prática e empregados no estado prático, num tipo determinado de condições de existência, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produtos tendem a se reproduzir nas práticas (BOURDIEU, 1998, p. 195). Estas últimas são o resultado do que Bourdieu chama de “causalidade do provável”: a dialética entre o habitus – cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior – e as significações prováveis, isto é, a apercepção e apreciação seletiva do mundo social que possuem aqueles que compartilham o mesmo habitus. Nas palavras de Bourdieu, “as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um *mundo presumido*, isto é, pressentido e prejudgado, o único lhe é dado a conhecer” (BOURDIEU, 1998, p. 111). É isso que faz com que os sujeitos continuem reproduzindo as estruturas sociais, sem que se dêem conta disso, por meio de suas ações. Deste modo, é por possuírem condições de classe semelhantes que diferentes indivíduos podem atualizar nas práticas mais diferentes (fecundidade, condutas econômicas, políticas e escolares) os mesmos tipos fundamentais de habitus (BOURDIEU, 2008, p. 243).

Assim, as estruturas objetivas produzem os habitus de classe que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem seu funcionamento e perpetuação (BOURDIEU, 2008, p. 244). É este processo que garante, por exemplo, uma homologia quase perfeita entre o sistema de ensino e a estrutura de relações entre as classes. A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social pela escola condicionam, por intermédio de esperanças subjetivas, que são as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas, as atitudes frente à escola que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito (BOURDIEU, 1998, p. 49). Essas oportunidades objetivas estão

ligadas às diferentes posições das classes na hierarquia social, o que determina que, em grande medida, as atitudes dos sujeitos frente à escola será função da classe a qual ele pertence.

Nogueira (2004) distingue três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que, segundo Bourdieu, seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, pelas classes médias e pelas elites: as primeiras caracterizar-se-iam pela lógica da necessidade, as segundas pela lógica da ascensão social e pela “boa vontade cultural”, enquanto as últimas se caracterizariam pela lógica da distinção e do diletantismo. Importa-nos neste trabalho compreender as disposições e as estratégias de investimento escolar das classes populares, de modo que nos focaremos apenas nas características das mesmas. A autora ressalta que as estratégias escolares das diversas classes sociais representam, devido à crescente importância do diploma na estruturação das posições sociais, um papel central nas diversas estratégias de reprodução social (tais como as estratégias matrimoniais, econômicas, educativas, de fecundidade e etc) e apenas em relação a estas devem ser compreendidas (NOGUEIRA, 2004, p. 68), uma vez que elas constituem um todo interligado que ganham seu sentido apenas quando entendido de forma relacional, pois concorrem juntos para a mesma finalidade que é a reprodução do grupo no espaço social. Deste modo, as estratégias escolares constituem apenas um aspecto particular das estratégias educativas das classes e dos grupos sociais. O conjunto de estratégias de um grupo ou classe tem por finalidade produzir agentes sociais dignos de receber a herança do grupo, e isso implica todo o processo por meio do qual a família produz o agente social, não podendo ser reduzido apenas às estratégias escolares. A autora lembra que, segundo Bourdieu, entre todas as estratégias educativas, a mais importante e a mais dissimulada “é a transmissão doméstica do capital cultural que depende de um investimento em tempo e em transmissão cultural, e que assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar” (NOGUEIRA, 2004, p. 69).

Voltemos agora ao conjunto de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam, segundo Bourdieu, adotadas tendencialmente pelas classes populares. Para começar, por ocupar posições dominadas no espaço social, elas caracterizar-se-iam pelo pequeno volume de capital possuído, qualquer que seja ele, econômico, cultural, social ou simbólico. Suas condições objetivas de existência condicionariam um modo de vida marcado pela satisfação das necessidades

materiais e por um sistema de práticas e de disposições organizado em torno da relação ao futuro que aí se acha implicado. Isso inibiria a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação às pessoas e ao mundo (NOGUEIRA, 2004, p. 70), fundamentais para o sucesso escolar. Elas dariam prova do reconhecimento da cultural legítima – que em boa parte teriam incorporado durante sua experiência escolar, mesmo tendo sido esta mal sucedida – ao demonstrarem sentimentos de incompetência ou de indignidade cultural. Devido ao processo que vimos acima de incorporação das possibilidades objetivas por meio das esperanças subjetivas, as classes populares desenvolveriam um senso prático, um princípio de realidade consubstanciado em esperanças subjetivas que as fariam desejar apenas o que podem alcançar, as protegendo contra ambições desmesuradas. Tenderiam a encarar a ascensão social menos como ponte de acesso aos altos postos social do que como uma forma de evitar posições instáveis e degradantes, que não garantiriam uma vida digna.

As aspirações e condutas escolares das classes populares seriam então marcadas por um “senso de realidade” (BOURDIEU, 1998, p. 114) que as faria evitar aquilo que seria negado pela sociedade. De acordo com Bourdieu, essa relação resignada com o sistema de ensino as levaria a um envolvimento moderado com os estudos, que seria explicado por diversas razões. Um ponto importante seria o que o autor chama de “estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio” (BOURDIEU, 1998, p. 47), ou seja, a percepção intuitiva de que as chances de ascensão social pela escola são reduzidas para o seu meio. Isso porque faltariam os recursos sociais, econômicos e, principalmente, culturais, fundamentais para o sucesso escolar. A ausência desses recursos unido ao fato do retorno do investimento escolar ser de longo prazo resultaria no despreparo dessas classes em assumir os altos riscos dessa espera, principalmente porque, na maior parte das vezes, ela exige o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho. Segundo Bourdieu, o resultado dessas dificuldades é a prática bastante freqüente entre as classes populares da auto-eliminação do sistema de ensino, isso acontecendo muitas vezes mesmo quando o bom desempenho anterior cria grandes chances de êxito escolar futuro.

Outro ponto importante é ainda o fato de que o rendimento dos títulos escolares dependeria, em grande parte, da capacidade diferenciada de cada classe e, dentro dela, de cada indivíduo, tirar proveito desse título. Aqueles que detêm

capital econômico e social podem maximizar os benefícios potenciais de um diploma por meio da criação de condições mais favoráveis a sua utilização (NOGUEIRA, 2004, p. 67). No caso das famílias das classes populares, que possuem esses recursos muito reduzidos, tender-se-ia a obter um retorno muito pequeno com os títulos escolares conquistados tão esforçadamente. Ainda que o bom desempenho escolar desempenhe um papel na escolha da orientação dos estudos, para o autor “o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social” (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Isso significa, em suma, que o investimento no mercado escolar das classes populares tenderia a gerar um retorno muito baixo e incerto. Diante dessas circunstâncias, as aspirações desses grupos com relação à escola seriam moderadas. As famílias esperariam que os filhos estudassem para manterem-se ou elevarem-se ligeiramente em relação ao seu próprio nível socioeconômico. Nogueira aponta também que a educação dos filhos se caracterizaria pelo liberalismo: “não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático, diferentemente de outras categorias sociais, particularmente das camadas médias” (NOGUEIRA, 2004, p. 73).

Contudo, se a relação das classes populares, ou seja, dos proletários com o sistema de ensino já é marcada por tantos obstáculos, a relação dos subproletários é ainda pior. Apesar de Bourdieu não se referir diretamente à vida escolar desta classe, podemos realizar uma série de deduções a partir de seu estudo sobre os subproletários argelinos em sua obra *O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais* (1979). De acordo com ele,

As disposições econômicas e políticas não podem ser compreendidas senão por referência à situação econômica e social que estrutura toda a experiência pela mediação da apreensão subjetiva do futuro objetivo e coletivo; essa apreensão depende em sua forma, em sua modalidade e em seu conteúdo, das potencialidades inscritas objetivamente na situação, isto é, do futuro que se propõe a cada agente como sendo acessível, a título de futuro objetivo da classe à qual ele pertence. Na Argélia, assim como na maioria dos países em vias de desenvolvimento, a delimitação mais nítida é a que separa dos trabalhadores permanentes, manuais ou não manuais, a massa dos desempregados e dos trabalhadores intermitentes, diaristas,

serventes ou pequenos comerciantes, outras tantas condições intercambiáveis, que cabem muitas vezes sucessivamente ao mesmo indivíduo. De fato, a cada uma das condições econômicas e sociais corresponde um sistema de práticas e de disposições organizado em torno da relação ao futuro que aí se acha implicado. Esses sistemas de disposições podem ser descritos sincronicamente como devendo distribuir-se segundo a hierarquia objetiva das condições econômicas e sociais às quais eles correspondem (BOURDIEU, 1979, p.95);

Em outras palavras, as disposições a respeito do futuro, produzidas a partir de uma categoria particular de condições materiais de existência, orientam e organizam as práticas econômicas da existência cotidiana, as operações de crédito, de compras, de poupança, assim como também as representações políticas e as estratégias educativas, enfim, toda a percepção e ação no mundo. Bourdieu mostra como os subproletários argelinos, instalados na instabilidade, desprovido da qualificação e da instrução que poderiam lhes garantir a segurança a qual eles desejam acima de tudo, encerrados na existência do cotidiano e na inquietação crônica do amanhã, são mantidos na “absoluta impossibilidade de calcular e de prever por um sistema econômico que exige a previsão, o cálculo e a racionalização da conduta econômica” (BOURDIEU, 1979, p. 97).

Deste modo, ele demonstra como a impossibilidade de inserção em um emprego regular significa não apenas a ausência de uma renda fixa garantida, mas também a carência do conjunto de disposições que definem uma organização coerente do tempo e um sistema de expectativas concretas. Segundo ele, o sistema dos quadros temporais e espaciais é incapaz de se constituir sem os pontos de referência que o trabalho regular fornece. A exposição a uma vida de emprego e desemprego intermitente destrói os vínculos tradicionais provenientes do modo de produção pré-capitalista, na mesma medida em que impossibilita a elaboração de um plano de vida racional. Por isso, a vida inteira desses subproletários é abandonada à incoerência. (BOURDIEU, 1979, p. 98). A elaboração de um plano de vida racional, desta forma, varia em razão direta do grau de integração a uma ordem econômica e social definido pela calculabilidade e a previsibilidade. Estas vão se encarnando progressivamente na conduta, à medida que a melhoria das condições materiais o permite (BOURDIEU, 1979, p. 78).

Na medida em que eles adquirem uma profissão regular, a esperança realista de ascensão se torna cada vez mais freqüente. Contudo, sem um modo de vida

regular, sem uma rotina previsível e estável e sem expectativas razoáveis, só restam ao subproletários o devaneio e a utopia. Essa afirmação é confirmada pela análise das modalidades das esperanças de ascensão em duas gerações, empreendidas por Bourdieu através dos desejos dos pais a respeito do futuro das crianças. Ele mostra como um subproletário argelino, mesmo tendo revelado recear ser forçado tirar os filhos da escola por falta de recursos, diz planejar que a filha “vá até o fim, até que ela alcance êxito; até o bacharelado, se puder, ou até a graduação universitária” (BOURDIEU, 1979, p. 81).

A mesma distância entre as aspirações e a realidade pode ser encontrada na fala de Luíza², uma jovem de 16 anos, filha de uma diarista e de um trabalhador desqualificado. Luíza está no primeiro ano do ensino médio e quando questionada se pretende continuar os estudos, afirma pensar em fazer faculdade “pra ser professora de criança”, ou “se não eu vou fazer um curso de medicina e psicóloga”. Mais a frente diz que também gostaria de ser advogada, ou ainda que poderia trabalhar em uma profissão que ela não sabe o nome, sabe apenas que “mexe com línguas”. O que em um primeiro momento parece uma dúvida normal de uma adolescente que precisa decidir sobre o seu futuro, logo fica claro se tratar, na verdade, de fantasias, devaneios que demonstram a distância entre o nível de aspiração e o nível de realidade de Luíza. A realidade de Luíza é o dinheiro contado de seus pais, dinheiro que quase não dá para atender às necessidades mais urgentes da família; é a impossibilidade de pagar uma faculdade particular ou mesmo um curso de línguas que terá que ser adiado para um futuro distante. Sua realidade é também a dificuldade que tem na escola, as matérias que acha muito difícil: Luíza está de recuperação em português, matemática e biologia. Sem perceber, acaba por revelar que está quase desistindo da escola, mas logo em seguida se lembra da responsabilidade moral que carrega, pois ela é o exemplo para os seus quatro irmãos mais novos: “Eu to quase desistindo agora... Desistir, não posso desistir, eu sou brasileira, não desisto nunca!”.

A total incoerência que caracteriza a vida dessa classe transforma o sentimento no único princípio de unificação da experiência prática. Absorvidos pelas dificuldades imediatas da vida cotidiana, é impossível para os subproletários apreender o mundo social para além de suas manifestações, escapando-lhes a

² Luíza (nome fictício) foi entrevistada pela autora deste trabalho no ano de 2008 na cidade de Juiz de Fora – MG.

compreensão da estrutura e dos mecanismos objetivos do sistema social como também responsável pela sua falta de instrução e qualificação profissional. Como os obstáculos objetivos à obtenção de uma vida melhor os remete diretamente para a consciência de suas incapacidades, eles tendem a atribuir essas incapacidades às faltas de seu ser, antes e primeiramente que às faltas da ordem objetiva entendida por eles como um universo dominado por uma vontade maligna e todo-poderosa. Segundo Bourdieu (1979, p.91-92).

Pois que a miséria lhes se impõe como uma necessidade tão total a ponto de não lhes deixar entrever nenhuma saída razoável, os subproletários tendem a viver seu sofrimento como sendo coisa habitual, a título de componente inevitável de sua existência; e por não possuírem o mínimo de segurança e de cultura indispensável, não podem conceber claramente a mudança global da ordem social que seria capaz de abolir suas causas.

Sendo assim, Bourdieu empreende uma importante distinção entre o proletariado e o subproletariado. De um lado, têm-se os subproletários, cuja existência não é senão fatalidade e arbitrariedade. Do outro, tem-se os proletários, “trabalhadores permanentes do setor moderno, providos de um mínimo de segurança e das garantias que autorizam a perspectivação das aspirações e das opiniões” (BOURDIEU, 1979, p.93). Apenas estes últimos, com um emprego permanente e um salário regular, *podem* formar uma consciência temporal aberta e racional, podendo suas ações, julgamentos e aspirações se ordenarem em função de um plano de vida. Contudo, é preciso ficar claro que os proletários ocupam, segundo Bourdieu, não o ponto mais baixo da estrutura social, mas sim o topo de uma carreira negativa que conduz para a recaída no subproletariado. Deste modo, as escassas vantagens que adquiriram e que estão associadas à estabilidade do emprego, são frágeis e arriscadas e se encontram à mercê de qualquer acidente. Bourdieu mostra que mesmos para estes, “a razão de ser da atividade econômica fica sendo a satisfação das necessidades e o comportamento obedece ao princípio da maximização da segurança” (BOURDIEU, 1979, p. 83).

Podemos perceber que todo o conjunto de práticas dos subproletários tem como raiz comum a relação que eles mantêm objetivamente, pela mediação do *habitus* que é por sua vez o produto de um tipo determinado de condição objetiva de existência, com o futuro objetivo e coletivo que define sua situação de classe.

Apesar de Bourdieu ter nos apontado uma série de elementos fundamentais para a compreensão do *habitus* dos subproletários, que não se restringe, como ele mesmo disse, apenas aos subproletários argelinos, mas que pode ser estendido à maioria dos países em vias de desenvolvimento, é Jessé Souza (2003) quem sistematiza uma explicação que visa elucidar as gêneses e as características desse *habitus* no Brasil, *habitus* este que ele chama de “precário”³.

Souza, a partir de uma leitura da obra de Florestan Fernandes (1978) e de Carvalho Franco (1997), descreve os efeitos e conseqüências socioeconômicas provenientes da implantação e consolidação do capitalismo periférico no Brasil. Florestan Fernandes, por abordar a situação de abandono e marginalização econômica e social dos ex-escravos na cidade de São Paulo, evidencia o despreparo de grande parte dessa camada da população aos novos princípios psicossociais da ordem capitalista. Carvalho Franco, por outro lado, nos dá todo um arcabouço para incluir 2/3 da população nacional do século XIX, o “povo-massa” ou a “plebe rural”, como diria Oliveira Vianna (1955), nesta grande massa de homens e mulheres excluídos da ordem competitiva do século XX. Essa massa de despossuídos, não cabendo nas estreitas ambições econômicas e políticas dos grupos e classes que serão suportes da modernização molecular e encapuzada, segue despreparada para as novas condições socioeconômicas, inútil para ocupar qualquer papel significativo na nova ordem capitalista. Em 1930, após um lento processo de conscientização da necessidade de um projeto consciente e refletido de modernização autônoma e nacional, a revolução encapuzada sede lugar a um gigantesco esforço de modernização que eleva extraordinariamente o patamar de reprodução de mercado e Estado no Brasil.

O Estado reformador de 1930 que lança as bases da extraordinária elevação dos alicerces de produção, agora chefiados pela industrialização, correspondeu à inclusão de amplos setores antes excluídos, como foi o caso dos setores médios e trabalhadores urbanos. Ao mesmo tempo, para o destino da grande massa de inadaptados, a “ralé estrutural” abandonada à própria sorte, este processo significou um novo padrão de institucionalização, especificamente periférico, de produção de cidadania e subcidadania. Tem-se então a redefinição do destino daquela população de dependentes, antes agregados e escravos, hoje todos formalmente livres e

³ Para saber mais a respeito da gênesis histórica do *habitus* precário no Brasil, ver SOUZA, 2003.

igualmente condenados, pelo mesmo processo e pré-condições sociais, à condição de miséria e dependência extremas: a naturalização da desigualdade em condições impessoais de dominação própria às modernidades periféricas.

Cabe esclarecer, portanto, de que maneira a consolidação do capitalismo instaura um novo padrão de institucionalização que traz em sua lógica a redefinição das possibilidades de qualificação e desqualificação social. O novo padrão de dominação que se instaura através das instituições modernas aqui presentes hierarquizará as relações pessoais segundo princípios impessoais e intransparentes. A concepção de que exista nestas instituições uma hierarquia valorativa que classifica os homens em “dignos” e “não-dignos”, superiores e inferiores socialmente nos leva a perceber que a “neutralidade” dessas instituições é ilusória, quando não ideológica. A base desta hierarquia é a produtividade e a utilidade do indivíduo na sociedade. Deste modo, é considerado “digno” aquele que possui as disposições que caracterizam o “habitus primário” do sujeito produtivo: disciplina, flexibilidade, concentração, autocontrole, responsabilidade por si, cálculo prospectivo. (SOUZA, 2004). Com isso, Souza quer designar um habitus que detenha um conjunto de precondições psicossociais que reflita na esfera da personalidade a vigência da economia emocional e das precondições cognitivas para um desempenho requerido pelas demandas do papel de produtor e assim refletindo diretamente no papel de cidadão, em um contexto de capitalismo moderno. (SOUZA, 2003, p. 170). Já no caso de um habitus, que de alguma forma, prescindia das características do habitus primário, teremos o caso de um habitus marcado pela precariedade. É desta noção que Souza designa por “habitus precário”, o habitus da “ralé estrutural”, que se define por aqueles setores que não foram capazes de uma objetiva adaptação às novas demandas produtivas e sociais da modernidade. Assim, este conceito se refere a uma classe social que, além de escasso capital econômico, não possui quase nenhum gênero de capital cultural incorporado, conta com fracas disposições para o autocontrole, disciplina e concentração para os estudos, além de não possuir uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão

A generalização das precondições sociais e políticas do que se reconhecerá intersubjetivamente como um indivíduo útil e produtivo e, por isso, “digno” é o que envolve a noção de um “habitus primário”. Assim, no “habitus primário” o que está

em jogo é a incorporação pelos indivíduos das disposições fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho qualificado que faz com que ele se torne um indivíduo produtivo e um cidadão “digno”. O sentido de “dignidade” compartilhado pelas classes que lograram homogeneizar a economia emocional de seus membros é o fundamento do reconhecimento social infra e ultrajurídico na modernidade. A dimensão da dignidade alcança um patamar visivelmente importante na medida em que permite a eficácia social da regra jurídica da igualdade e com isto a noção moderna de cidadania (SOUZA, 2003, p.166).

1.1 A construção histórica da desigualdade escolar

Vimos no tópico anterior que a especificidade do processo de modernização brasileiro resultou na criação de um enorme contingente populacional, a ralé estrutural, cujo habitus precário define uma classe social que não foi capaz de uma objetiva adaptação às novas demandas produtivas e sociais da modernidade. Esta classe social imprime sua marca em toda a estrutura social brasileira, influenciando o funcionamento de todas as instituições, sejam elas de caráter político, econômico ou social. Ela ocupa massivamente as instituições públicas de ensino básico, afetando drasticamente seu funcionamento, imprimindo uma funcionalidade a estas instituições que foge aos papéis declarados oficialmente como seu dever ou responsabilidade. Deste modo, é em relação a esta classe que passamos a analisar agora a formação histórica do sistema público de ensino básico no Brasil: a abissal desigualdade social brasileira afeta e é afetada pela constituição de um sistema de ensino profundamente desigual, marcado pelo fracasso escolar em massa da ralé estrutural brasileira.

De agora em diante, iremos construir, a partir de uma reinterpretação dos estudos de Otaíza Romannelli, em sua obra *História da Educação no Brasil* (2005), um breve quadro da formação histórica do sistema público de ensino básico no Brasil. O objetivo é propor uma análise das instituições públicas de ensino que leve considere a existência da ralé estrutural e sua influência sobre estas instituições, com o intuito de compreender a constituição de ambas a partir de uma análise relacional que leve em conta suas influências recíprocas.

De acordo com a educadora e historiadora, Otaíza Romanelli (2005), a organização social da Colônia, fundada na grande propriedade rural escravocrata, possuía um caráter extremamente seletivo. A organização social colonial admitia que apenas uma minoria de donos de terras pudesse ter acesso à educação, em contraposição a uma ralé composta por agregados e escravos condenados à exclusão. Além do fato da educação ser privilégio de poucos, ela era ainda completamente alheia à realidade econômica da vida colonial: sendo ministrado pelos jesuítas, o objetivo do ensino era oferecer uma cultura geral básica aos filhos dos senhores de terras, e este ensino possuía um caráter autoritário, escolástico e literário, não interessado em qualificar para o trabalho e que em nada contribuía para modificar estruturalmente a vida social e econômica da Colônia. O fato das atividades de produção usadas na época não exigirem quase nenhum preparo técnico favorecia que o ensino se mantivesse em segundo plano, sem utilidade prática visível no contexto de uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

A independência política modificou pouco o quadro do ensino. Às camadas sociais mais altas juntou-se uma pequena camada intermediária que se acentuou graças à economia de mineração, responsável por criar e reforçar o mercado interno. Essa camada intermediária buscava ter acesso ao ensino proporcionado à camada dominante com o desejo de ocupar os cargos administrativos e políticos que esta ocupava, de modo que, mesmo tendo se diversificado um pouco a demanda escolar nesta época, o tipo de ensino oferecido não sofreu nenhuma mudança. O Ato Adicional de 1834 tornou responsabilidade das Províncias a regulamentação e promoção da educação primária e secundária. No entanto, a falta de recursos das Províncias impossibilitou a criação de uma rede organizada de escolas. A consequência foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, enquanto o ensino primário foi entregue praticamente ao abandono. Este fator fez com que se acentuasse ainda mais o caráter classista do ensino, pois somente as famílias ricas podiam custear a educação de seus filhos e o ensino secundário era visto apenas como uma porta de entrada à universidade e, por isso, restrito quase que exclusivamente às classes dominantes. A Constituição da República de 1891 ao determinar que aos estados coubesse a educação primária e profissional e à União a educação secundária e superior, consolidou e consagrou o sistema dual de ensino, pois a arrecadação dos estados era parca e eles não

priorizaram a educação. Este ato oficializou a distância que sempre existiu na prática entre a educação da classe dominante (ensino secundário e superior) e a educação das classes baixas (ensino primário e profissional).

Até a revolução modernizadora de 1930, que representou a intensificação e implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, esse quadro mudou pouco. O caráter do ensino continuou fortemente seletivo e restrito às elites rurais e às camadas médias, numericamente insignificantes se comparado à população como um todo que estava excluída do sistema de ensino. A partir de 1930 é que a intensificação do processo de urbanização que tem na industrialização crescente sua principal causa, começou a modificar a demanda social por educação, introduzindo um contingente cada vez maior de extratos médios que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse, visto que o modelo econômico em consolidação gerava novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia.

Na ordem social patriarcal, a educação se constituía em privilégio das elites, o que fazia desnecessária a ação estatal com vistas a fazer expandir o ensino público gratuito. Na ordem social burguesa que se consolida em 1930, as classes médias em ascensão passam a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e as exigências mínimas por qualificação que a indústria e a urbanização necessitavam faziam com que a expansão da educação primária e técnica se tornasse uma “reivindicação” da própria economia. A partir de então, o Estado teve que, inevitavelmente, ampliar a oferta de educação. Deste modo, a demanda social por educação foi o fator-chave responsável pela expansão quantitativa do ensino. Esta expansão se deu em limites muito estreitos, ainda que seja significativamente grande se comparado ao período anterior. Enquanto em 1920 a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940 ela já era de 21,43%, subindo para 53,72% em 1970. (ROMANELLI, 2005).

Contudo, o alto grau de seletividade do sistema, consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, “peneirava” a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade de nosso sistema educacional. Ao mesmo tempo em que a demanda efetiva por educação crescente pressiona o sistema para que ele abra suas portas, ele se fecha em si mesmo, acolhendo apenas uma parte da população e depois selecionando ainda mais essa parte privilegiada, através de seus métodos tradicionais de ensino e avaliação

altamente segregadores. Seus critérios de avaliação eram baseados em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, medida pela capacidade de reter maior número de informações, vazias de significado para a maior parte da população que, como vimos na parte inicial deste capítulo, não possuía nem as condições objetivas de existência e nem as disposições necessárias para se engajar afetiva e cognitivamente ao mundo escolar.

Romanelli aponta serem duas as ordens de fatores atuantes no processo de seletividade escolar: o primeiro relacionado ao contexto global em que se instala a escola e o segundo relacionado à ordem interna do sistema de ensino. O primeiro se relaciona a todos os fatores de ordem econômica, cultural e social que atuam sobre o aluno e que o fazem enfrentar uma luta desigual para assegurar sua permanência na escola. Tais fatores compreendem, segundo a autora, desde o estado de penúria da família, que não possibilita a aquisição do material escolar necessário e da alimentação adequada, até a necessidade da família em transformar todos os seus membros ativos em trabalhadores, com a finalidade de garantir sua sobrevivência. Em outras palavras, o que a autora aponta é a condição social precária da maior parte dos alunos como a grande responsável pelo baixo rendimento do sistema de ensino. Já no segundo caso, pesa fortemente no rendimento escolar a existência de métodos tradicionais de ensino e avaliação, como vimos acima, que são aqueles que levam em conta mais a memória do que o raciocínio, que se valem de técnicas de avaliação rígidas e que exigem a retenção de conhecimentos abstratos. Para a ralé estrutural, que não possuía as condições materiais de existência que lhe permitiriam “neutralizar” sobre o modo imaginário ou reflexivo as urgências vitais (BOURDIEU, 2008, p.71), esses conhecimentos eram considerados distantes da realidade e sem sentido. Para completar, a autora aponta que a falta de recursos materiais e de equipamento escolar adequado somada a presença de profissionais leigos e mal preparados, completam os dados dessa equação que resulta no baixo índice de rendimento do sistema, quer dizer, no fracasso em massa das classes populares, em especial da ralé estrutural.

Esse sistema de ensino acabava por beneficiar “naturalmente” as classes mais favorecidas, que possuíam as disposições mínimas necessárias (disciplina, auto-controle, concentração, cálculo prospectivo) para se dedicar ao estudo. Assim se dividia nosso sistema de ensino: de um lado, tem-se o ensino médio público (que era também ensino profissional) e privado destinado, graças a sua seletividade,

quase que exclusivamente às camadas médias e altas, que o viam principalmente como porta de entrada para o ensino superior. Do outro, tem-se o ensino fundamental e o chamado sistema “paralelo” de ensino profissional (SENAI e SENAC). Este último era muito procurado pelas classes populares, o proletariado, pois estas tinham urgência para entrar no mercado de trabalho e o sistema de ensino profissional “paralelo” oferecia uma educação de curta duração que proporcionava uma qualificação básica, suficiente para ocupar as ofertas de trabalho mais subalternas que cresciam rapidamente naquele momento, mas que exigiam alguma qualificação. Como o acesso ao ensino fundamental gratuito era direito assegurado por lei a todos os brasileiros, a universalização do acesso ao ensino fundamental passou a ser um dever do Estado, que tinha a obrigação de promover a sua expansão quantitativa a toda população, assim como garantir sua qualidade e bom rendimento. Contudo, graças à enorme seletividade do sistema, poucos eram aqueles que conseguiam concluir o ensino fundamental, e menor ainda eram aqueles que ingressavam no ensino médio.

Os índices que comprovam o baixo rendimento do sistema educacional, medido pela sua capacidade de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar aos níveis médios e superiores de ensino, são bastante reveladores do caráter extremamente desigual do ensino deste período. Os dados fornecidos pelo MEC mostram que dos 1.681.695 alunos que se matricularam na 1ª série do curso primário em 1942, apenas 40,44% atingiram a 2ª série no ano seguinte. Dessa mesma matrícula, apenas 15,50% chegaram à 4ª série primária, 7,14% foram para a 5ª série, 3,44% ingressaram no 1º ano do ensino médio e somente a quantia irrisória de 0,97%, ou seja, menos de 1% chegou ao 1º ano do ensino superior. Os dados referentes ao ano de 1960 mostram a continuidade deste processo: dos 3.950.504 alunos que ingressaram na 1ª série do ensino fundamental, mais de 57% não ingressaram na 2ª série e apenas 14,41% foram para a 5ª série do ensino fundamental (ROMANELLI, 2005).

Destarte, a Revolução de 1930 representou a intensificação e implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil e, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. O sistema escolar brasileiro reflete o aprofundamento das contradições que a seletividade do processo de modernização gera na sociedade brasileira, pois se, por um lado, crescem as oportunidades educacionais e a procura pela escola, por outro, a estrutura escolar não sofre

mudança suficiente a ponto de oferecer qualitativa e quantitativamente o ensino que a sociedade capitalista exigia. Romanelli demonstra que a principal falha verificada na expansão do ensino foi não só a de continuar, mas, principalmente, a de acelerar o seu caráter seletivo. Isso se deu graças a contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação e, segundo a autora, pela manutenção de uma estrutura educacional precarizada, que mantinha os mesmos padrões de ensino acadêmico e escolástico desde o Império, ensino este que não correspondia às novas necessidades do desenvolvimento econômico.

Romanelli focaliza como um dos principais problemas do baixo rendimento da educação pública básica até o limiar das últimas duas décadas do século XX, o fato dele não se reestruturar com o objetivo de suprir as demandas da economia. Este fator, unido a estreita expansão quantitativa, é, para a autora, o principal responsável pelo fracasso do Estado em garantir uma educação universalizada e de qualidade. A manutenção de técnicas de avaliação escolásticas representou, segundo ela, uma forma das “elites” conterem a explosão demográfica nas escolas, uma vez que os padrões de ensino eram referentes aos padrões culturais da velha aristocracia rural, de modo que só os filhos dessa classe tinham condições de satisfazer as exigências desse tipo de ensino. Em outras palavras, a autora defende a existência de uma intencionalidade das “elites” em manter um padrão de ensino condizente com os padrões culturais de sua classe.

Romanelli buscou explicar a sobrevivência de uma ação pedagógica incompatível com as exigências de uma economia em modernização a partir da intencionalidade de uma elite em manter sua dominação sobre as demais classes. Contudo, as análises bourdieianas nos oferecem conceituais teóricos mais sofisticados para a compreensão da realidade social para além das formas subjetivistas de conhecimento, tal qual a utilizada pela autora, que são aquelas que compreendem a ordem social como produto consciente e intencional da ação dos indivíduos. A questão primordial de Bourdieu é de como compreender o caráter estruturado das práticas sociais sem o risco de cair, ou na concepção subjetivista, que defendem serem essas práticas organizadas de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos, ou na concepção objetivista, que as reduziria à execução mecânica de estruturas reificadas e externas aos indivíduos (NOGUEIRA, 2004, p. 27).

Vimos como o conceito de habitus oferece a mediação entre essas duas concepções. Com este conceito podemos explicar as múltiplas relações de lutas e dominação entre as classes sociais sem cair nas armadilhas do subjetivismo e do objetivismo. Os sujeitos participam dessas lutas e colaboram para a perpetuação da estrutura de dominação entre as classes através de suas ações cotidianas, sem terem plena consciência disso. Bourdieu acredita que as ações dos indivíduos têm um sentido objetivo que lhes escapa. As marcas de sua posição social, as estratégias de ação e reprodução que lhe são típicas, as crenças, enfim, as propriedades correspondentes a uma posição específica no espaço social são incorporadas e reproduzidas em suas ações de forma inconsciente. Eles não precisariam ter uma visão de conjunto da estrutura social e um conhecimento das conseqüências de suas ações no sentido da perpetuação das relações de dominação para agirem. Eles simplesmente o fazem a partir do que aprenderam no decorrer de sua socialização dentro de uma posição social específica (NOGUEIRA, 2004, p. 30).

Do mesmo modo, como este conceito podemos compreender mais adequadamente o papel que o sistema de ensino desempenha na reprodução social. Isso por meio da afirmação do autor sobre o caráter de classe inscrito nas formas de recrutamento do público do sistema de ensino, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino profissional e social dos alunos (NOGUEIRA, 2004, p. 58). Ao dissimular que o padrão cultural que transmite é o das classes dominantes, o sistema de ensino escamotearia os efeitos que isso tem para o desempenho diferencial das diferentes classes sociais. Assim, quanto maior a proximidade entre o habitus que a cultura escolar exige e o habitus de classe adquirido pela socialização familiar do aluno, maior suas chances de sucesso na escola. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria de forma indireta pela negação do privilégio cultural oferecido, ocultamente, aos filhos das classes dominantes.

A ação pedagógica da escola naquele momento era amplamente reconhecida como legítima por toda a sociedade, e o que estava em jogo era a reivindicação da ampliação da oferta escolar para as classes médias e para parte do proletariado, que desejavam o mesmo ensino que as classes altas tinham acesso. Vale lembrar que a legitimidade da ação pedagógica jaz justamente no desconhecimento por parte de toda a sociedade das relações de força que estão em sua base, quer dizer,

no desconhecimento de que ela se constitui a partir dos padrões culturais das classes dominantes. Estas últimas, assim como todas as demais classes, percebem esses padrões como “naturais” e legítimos, não porque sabem das vantagens de dominação que resultam de sua permanência, mas porque acreditam serem os únicos padrões legítimos e válidos a ser ensinar.

A década de 1960 assiste ao ápice da crise do sistema educacional brasileiro. Desde a segunda metade da década de 1950 que a aceleração da implementação da indústria de base vinha aumentando a quantidade e a variedade de novos empregos que exigiam qualificação formal, mas que o sistema educacional não conseguia suprir, tanto pela baixa oferta existente, quanto pelo tipo de ensino oferecido que não se enquadrava às exigências por recursos humanos criada pela expansão econômica. Além disso, esse período viu ocorrer uma importante mudança do modelo de ascensão das classes médias, que deixou de ser por meio dos pequenos negócios ou do exercício por conta própria de uma profissão, para se transferir para as hierarquias profissionais que se ampliavam e multiplicavam tanto no setor público, quanto no setor privado da economia. Por um lado, tem-se uma demanda crescente do sistema econômico por pessoal qualificado, por outro lado, tem-se uma oferta crescente de trabalho por parte das classes médias, que vêem nas hierarquias profissionais das empresas a única chance de manterem seu padrão de vida. Entre ambas está a exigência de qualificação para ocupar os vários ramos das hierarquias profissionais. É devido a isto que a Educação passa a se tornar a grande reivindicação das classes médias deste período. Tanto que a expansão do ensino no período de 1964/1968 concentrou-se no ensino médio: enquanto o ensino fundamental contabilizou um crescimento na matrícula de 16%, o médio chegou a 69% no mesmo período (ROMANELLI, 2005).

Somente quando esta crise atingiu seu ápice que algumas respostas foram dadas às pressões acima assinaladas. E assim mesmo, estas respostas foram insuficientes, já que a expansão quantitativa da oferta escolar, que foi a primeira preocupação do Governo, ocorreu em limites muito estreitos, não acompanhando nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda total. Isso sem mencionar a qualidade do ensino oferecido que, como vimos acima, continuou a se caracterizar pela grande seletividade durante todo esse período. Apesar de tudo, os investimentos a favor da expansão da oferta escolar continuaram e esta se expandiu consideravelmente nas décadas seguintes. Em 1982, 75,53% da população de 7 a

14 anos estava na escola. Contudo, se quantitativamente a oferta de educação vinha progredindo significativamente, o mesmo não acontece quando se trata do rendimento do ensino. Neste mesmo ano, apenas 27,89% da população brasileira de 15 a 39 anos concluíram a 8ª série do ensino fundamental (RIBEIRO, 1991).

Todas as medidas e ações do Estado a respeito da educação pública neste período encerram o padrão de má-fé institucional, que explicaremos sistematicamente no último capítulo deste trabalho. Apesar dos discursos e metas oficiais do Estado advogarem a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, não foi neste sentido que se direcionaram as ações do Estado durante todo esse período histórico. As reformas acabaram por acentuar a dualidade do ensino, visto que, na prática, não ofereciam as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação de qualidade. Isso ocorreu porque, na realidade, todas as medidas estatais tiveram por alvo principal as classes médias, que foram os setores que reivindicaram a ampliação do ensino. Elas tinham grande interesse neste, pois como a industrialização gerou uma mudança nos mecanismos de ascensão dessas classes, como vimos acima, era fundamental que elas se qualificassem para ocuparem os cargos mais valorizados desses setores.

Algumas frações das classes populares foram beneficiadas com a expansão do ensino primário e com a criação do sistema “paralelo” de ensino profissional, principalmente o proletariado que pôde se inserir nas ofertas de trabalho mais subalternas que cresciam rapidamente naquele momento, mas que exigiam alguma qualificação. No entanto, a grande maioria da população pobre foi excluída do sistema de ensino, visto que este não se expandiu o suficiente para abarcar a maior parte da população. E muitos dos que conseguiam matricular-se eram eliminados, como vimos, pela seletividade do sistema, que possui elevados índices de repetência e evasão. Apesar desses números assustadores que mostram o baixíssimo rendimento do sistema em garantir a permanência da maioria esmagadora da população na escola, pouco foi feito pelo Estado para resolver esse problema.

Atualmente, temos um ensino fundamental praticamente universalizado. No ano de 2005, 97,4 % das crianças brasileiras de 7 a 14 anos freqüentavam a

escola⁴. Contudo, ainda hoje temos que lidar com níveis altíssimos de improdutividade, consolidados nas taxas que indicam o baixo rendimento das escolas públicas. Podemos medir a improdutividade do sistema por meio das taxas que mostram que os alunos das escolas públicas aprendem muito menos do que o esperado. Vejamos os dados referentes a uma pesquisa divulgada pelo site do Ministério da Educação a respeito do percentual de alunos que aprendeu o que era esperado para cada série do ensino básico no ano de 2007⁵.

	4a. série EF		8a. série EF		3a. série EM	
	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática
BRASIL	26,6%	18,7%	19,5%	13,0%	22,6%	10,9%

Esses dados revelam que a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado. Isso sem contar as taxas que medem o índice de repetência: elas demonstram que, no ano de 2000, mais da metade (54,3%) dos alunos da quinta série do ensino fundamental estavam acima da idade ideal para esta série⁶. Esse descaso do Estado com a população carente pode ser compreendido se percebermos que as classes médias foram os “suportes sociais” das políticas de promoção do bem-estar do Estado, pois, uma vez que elas já estavam integradas ao mundo do trabalho e por isso eram úteis e valorizadas, foram as únicas que puderam reivindicar a intervenção do Estado nas questões “sociais”. Como essas classes reivindicadoras já possuíam os pré-requisitos necessários (as disposições que caracterizam o habitus primário) que garantiram sua integração na sociedade capitalista competitiva, todo o aparato institucional constituído contou com esses requisitos como se eles fossem algo “natural” à constituição humana, não percebendo que eles são, na realidade, resultados de um

⁴ Dados disponíveis em:

<http://www.deolhonaeducacao.com.br/Numeros.aspx?ano=2007&boletim=1&pesquisa=1&br=ok&action=42>

Acesso em: 05 fev. 2009.

⁵ Dados disponíveis em:

<http://www.deolhonaeducacao.com.br/Numeros.aspx?ano=2007&boletim=1&pesquisa=1&br=ok&action=42>

Acesso em: 05 fev. 2009.

⁶ GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. *Um Salto para o Presente: a educação básica no Brasil*. São Paulo Perspectiva. vol.14, no.1. São Paulo: Jan./Mar. 2000

processo de socialização específico a certas classes (ROCHA, 2008). Podemos compreender a grande seletividade de nossas escolas públicas a partir da sua constituição como instituição que pressupõe esses requisitos, mas que, assim como todas as outras instituições modernas, também não percebe que eles não são “naturais” a todos os seres humanos, mas que exigem um tipo de socialização familiar específica para que sejam construídos.

Aqueles que não possuíam o *habitus* primário quando, por ventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criadas para eles, não podiam se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas. Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da *ralé* estrutural, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que as beneficiasse diretamente. Como veremos mais detalhadamente nos capítulos seguintes, as consequências da não percepção da *ralé* estrutural enquanto classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõem oficialmente. É o que veremos nos próximos capítulos.

2 - A DESCONSIDERAÇÃO DA ORIGEM DE CLASSE NA CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA CRÍTICA À MARIA HELENA SOUZA PATTO

O livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1993) de Maria Helena Souza Patto tornou-se um clássico na literatura brasileira sobre o gênero ao propor, a partir de uma pesquisa empírica em um bairro e em uma escola de periferia da cidade de São Paulo, uma análise das dimensões da vida escolar que autorizaram uma nova abordagem a respeito da reprovação e da evasão na escola pública de ensino fundamental. A autora defende ser o fracasso escolar das classes desfavorecidas produzido no dia-a-dia da vida escolar, estando envolvidos em sua produção aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre sua clientela mais pobre. A autora aponta que os preconceitos referentes às classes desfavorecidas, longe se restringirem ao discurso dos educadores que se encontram na escola, estão, há décadas, amplamente disseminados na literatura educacional. Eles desempenhariam um papel relevante na manutenção deste fracasso, visto que, ao atribuir unicamente a fatores extra-escolares, como a suposta vida familiar precária dos alunos, a responsabilidade pela existência do fracasso escolar, eles impediriam de enxergar a verdadeira responsável pela produção e permanência deste último: a própria vida cotidiana da instituição escolar.

Patto revela que em grande parte do século XX, a escolarização das crianças das classes desfavorecidas foi compreendida por meio de um discurso biológico em que as causas do fracasso estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos indivíduos. Por volta da década de 1970, essas teorias passaram a ser questionadas e um novo discurso passou a predominar sobre o tema: as explicações passaram a ser buscadas na proveniência cultural dos alunos, dando origem ao que a autora chama de “teorias da carência cultural”. Segundo estas teorias, a principal causa do fracasso pode ser encontrada no próprio aluno de classe pobre. Certos aspectos da vida familiar dessas classes tenderiam a prejudicar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e atrapalhar o seu desenvolvimento intelectual (PATTO, 1993, p. 49). Assim, o modo de vida dessas

classes, marcados por conflitos domésticos, miséria material que levava a fadiga e a subnutrição, carência afetiva, péssimos exemplos a se imitar no ambiente familiar, dentre outros fatores, seria o responsável pelas dificuldades de aprendizagem das crianças pobres.

Um aspecto fundamental das teorias da carência cultural é o pequeno grau de responsabilidade que elas atribuem à escola no que diz respeito ao fracasso massivo das classes desfavorecidas. Esta responsabilidade viria da incapacidade da instituição em se adequar ao aluno carente. Os representantes desta visão passam a defender a necessidade de adaptar o ensino oferecido nas escolas à criança cultural e economicamente desfavorecida, de dar a esta a oportunidade de aprender dentro de um ritmo mais lento. Patto mostra que estas teorias tendem a secundarizar as causas intra-escolares do fracasso em detrimento das causas extra-escolares. Quando elas apontam a existência de algum grau de responsabilidade da escola é apenas para mostrar que sua falha está em tentar ensinar, com os mesmos métodos, crianças culturalmente tão diferentes como as crianças de classe média – cujo modo de vida cria um nível de desenvolvimento intelectual que esses métodos pressupõem – e as crianças pobres, cuja origem social cria desvantagens em relação às últimas.

De acordo com a autora, quando se propõem a analisar o sucesso escolar desigual entre as classes sociais, essas teorias fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, travestidos em uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Os defensores dessas teorias não perceberiam, segundo ela, que a precariedade dos instrumentos de avaliação e do contexto das observações de suas pesquisas podem ser responsáveis pelos resultados negativos encontrados nos diversos testes utilizados para medir o desenvolvimento psicológico das crianças das classes baixas (PATTO, 1993, p. 48). Em suma, a autora acusa de preconceituosas todas as análises que apontam o ambiente familiar e cultural das classes baixas como fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem destas classes. Essas análises se fundamentariam, segundo ela, muito mais no preconceito arraigado em toda a sociedade, inclusive no meio científico, a respeito da inferioridade moral e cultural das classes desfavorecidas, do que no conhecimento rigoroso e sistemático do modo de vida destas classes.

Em contraposição aos argumentos desenvolvidos por Patto, que atribuem unicamente à instituição escolar a responsabilidade pelo baixo desempenho da

população carente na escola e acusa de preconceituosas todas as análises que tentam apontar a importância das causas extra-escolares na produção do fracasso, pretendemos resgatar a importância primordial da origem social na produção do fracasso escolar. Ao contrário das teorias da carência cultural que, segundo a autora, são compatíveis, ao mesmo tempo, com “uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura” (1993, p. 48), a importância atribuída à origem de classe neste trabalho se fundamenta na teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, que parte do pressuposto que a dominação social de certas classes sobre as outras se funda na imposição arbitrária do seu arbitrário cultural. Deste modo, longe de pressupor uma superioridade cultural das classes dominantes, Bourdieu defende que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra: os valores que orientam cada classe social seriam, por definição, arbitrários, não estando fundados em nenhuma razão objetiva ou universal. Uma vez que, devido à contingência do processo histórico, certas classes estabelecem-se em posição de dominação, elas passam a impor seu padrão cultural como único legítimo. Vimos no primeiro capítulo deste trabalho como o sistema de ensino desempenha um papel primordial na imposição do arbitrário cultural das classes dominantes.

No que se refere à visão biologizada da vida social das classes desfavorecidas, este trabalho se contrapõe às teorias da carência cultural na medida em que explica sociologicamente o modo de vida dessas classes a partir da sua posição na estrutura das relações entre as classes no espaço social, ou seja, a relação entre as classes baixas e as outras classes sociais e entre as classes baixas e instituições. Longe de atribuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos das classes baixas a fatores biológicos ou hereditários, eles podem ser explicados pelas condições objetivas de existência compartilhadas por todos os membros desta classe que determinam um modo de vida marcado pelas pressões materiais que dificultam a constituição de disposições de distanciamento em relação ao mundo (NOGUEIRA, 2004, p. 70), tais como disciplina e concentração. As condições materiais de existência determinam decisivamente a ausência das disposições necessárias para o bom desempenho e dificultam a relação desses alunos com a instituição escolar. Esta, porém, converte vantagens sociais em vantagens escolares ao dissimular, por trás de uma função técnica de produção e comprovação das capacidades, uma função social de conservação e de consagração do poder e dos

privilégios. O fracasso de uma determinada classe, além de ser dissimulado pela naturalização e legitimação de técnicas pedagógicas e atividades cotidianas orientadas por imperativos de classe é confirmado pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais dos membros de seu meio. Ou seja, os exemplos acumulados pela experiência cotidiana mostram que as chances de sucesso escolar são reduzidas para as pessoas das classes populares e, principalmente, para as pessoas da ralé estrutural. Como vimos no primeiro capítulo, esses aspectos contribuem para determinar uma relação distanciada e resignada de seus membros com o mundo escolar.

Temos então fatores importantes que comprovam a importância da origem social no que se refere à produção do fracasso escolar. Contudo, não acreditamos serem estes fatores os únicos responsáveis pelo fracasso. Este trabalho compartilha as idéias de Patto com respeito ao papel fundamental da instituição escolar na produção do fracasso escolar das classes desfavorecidas, porém acredita ser fundamental analisar de forma relacional estes dois fatores de modo a alcançar uma análise mais sofisticada a respeito das causas últimas do fracasso escolar. O conceito de má-fé institucional, que explicaremos no capítulo seguinte, tem como objetivo justamente a combinação destes dois fatores na explicação para o fracasso.

Deste modo, a intenção deste capítulo é utilizar as pesquisas empíricas realizadas por Patto na obra acima citada com o intuito de ressaltar a importância primordial da origem de classe na explicação do fracasso. A riqueza empírica do material coletado pela autora nos fornece os dados suficientes para promover a crítica ao seu próprio argumento. Isto é, a partir de agora faremos uma breve alusão a algumas das descrições da autora e passaremos a utilizar a autora contra ela mesma, mostrando e ressaltando os aspectos que a sua própria pesquisa explicita, mas que sua interpretação teórica não foi capaz de elucidar.

2.1 O bairro

A pesquisa realizada nos anos de 1983 e 1984 foi situada no Jardim Felicidade, um pequeno bairro da região oeste da cidade de São Paulo. Segundo a autora, o bairro Jardim Felicidade era basicamente residencial, ocupado por uma

população jovem de baixa renda e com uma infra-estrutura precária. Neste período, a autora calculava que em média 6.000 pessoas residiam no bairro, espalhadas em pequenos loteamentos, muitos situados à margem de uma grande rodovia, onde passam o tráfego urbano, estadual e interestadual. Os pequenos lotes à venda tornaram-se atraentes às famílias da zona urbana que não podiam pagar os aluguéis da cidade e aos muitos imigrantes do nordeste e do centro-oeste, quase todos residentes há mais de cinco anos na cidade de São Paulo.

As famílias moradoras do bairro eram geralmente numerosas, 70% delas possuíam de 1 a 4 filhos, 30% tinham de 5 a 10 filhos. O número de mulheres que fica em casa era de cerca de 50%, embora muitas delas acalentassem o desejo de trabalhar fora. Das que podiam complementar o orçamento doméstico com o trabalho fora de casa, a maior parte trabalhava como empregadas domésticas e diaristas, cozinheiras, serventes e faxineiras que trabalhavam em firmas prestadoras de serviços a grandes empresas. Menos de 2% trabalhava na indústria e apenas 4% estava no setor do comércio e em atividades auxiliares. 39% dos pais de família eram operários semi-qualificados ou não qualificados na indústria de transformação e da construção civil. Em média 23% encontrava-se no setor de prestação de serviços. Contudo, poucos trabalhavam com vínculo empregatício, a maior parte trabalhava como pedreiro, mecânico, pintor e encanador autônomo no bairro ou em suas redondezas. Estes homens, autônomos ou empregados, ganhavam muito pouco, estando sua média salarial apenas um pouco acima das mulheres: de um a dois salários mínimos, “muitas vezes à custa de uma jornada de trabalho desumana dilata através de horas-extras (há caso de 15 horas-trabalho diárias) ou de trabalho ininterrupto” (PATTO, 1993, p. 164).

A vida dos habitantes do Jardim Felicidade era marcada pela luta constante em busca da satisfação das necessidades. Como mostra Patto, era pouco dinheiro para muito cansaço, pouca comida para muitas bocas, pouco espaço para muitos corpos, muito obstáculo para muitos sonhos (PATTO, 1993, p. 165). A incerteza com relação ao amanhã era quase a única certeza na vida dessa gente tão sofrida. Situação muito semelhante aquela encontrada por Bourdieu (1979, p.103-104) entre os subproletários argelinos, como vimos no capítulo anterior ao tratar da conceituação da ralé brasileira.

O nível de escolaridade dos moradores era muito baixo. Apesar de apenas 15% dos homens e 14% das mulheres serem declaradamente analfabetos, a maioria

possuía somente poucos anos do ensino fundamental, sendo, na realidade semi-analfabeta. Não obstante, o desejo de ver os filhos estudando era recorrente na fala desses pais e mãe do Jardim Felicidade, tanto que eles faziam tudo o que podiam para que os filhos estudassem, até mesmo adiar o trabalho dos filhos em nome de mais uns anos de freqüência à escola, mesmo que isso significasse grandes sacrifícios para a família. Sacrificio é a palavra que melhor explica o que esses pais precisavam fazer para mantê-los na escola. A autora, que acompanhou a vida de várias crianças durante a pesquisa, revela que, devido a falta de recursos para custear as despesas, o abandono da escola era uma ameaça sempre presente e uma prática comum (PATTO, 1993, p. 168).

Ao falar da família, algumas dessas mulheres falavam abertamente sobre as dificuldades enfrentadas em casa devido ao alcoolismo dos maridos. De acordo com Patto, estes casos não eram a regra na vida dessas famílias. A autora, em uma tentativa de minimizar o efeito disruptivo do alcoolismo entre essas famílias, defende que este provoca “dramas conjugais que certamente podem ser encontrados em qualquer outro segmento ou classe social” (PATTO, 1993, p. 169). Patto, com esse tipo de afirmação, negligencia as condições sociais específicas em que vivem essas pessoas. É como se a situação de total desamparo material, psicológico e social dessas famílias, situação que ela descreve tão bem, não fosse uma importante causa do alcoolismo e um importante agravante das dificuldades e sofrimentos que o alcoolismo traz para a vida familiar.

A autora demonstra a baixíssima participação coletiva dos moradores em movimentos reivindicatórios a favor de melhorias para o bairro. A Sociedade Amigos do Bairro era liderada por uma família local de maior nível salarial e escolar que conseguiu algumas melhorias para o bairro por meio de troca de fidelidade política e apoio nas urnas aos políticos que “ajudaram” o bairro e a quem os moradores “deviam muito”. Na época da pesquisa, o bairro contava com rede de água e esgoto, iluminação das vias públicas, coleta de lixo três vezes por semana, um pequeno comércio local com padaria, farmácia, bazar, açougue, pequenas vendas e botequins. Havia também uma creche municipal, uma escola municipal de educação infantil, uma escola municipal de ensino fundamental. Contudo, essas instituições não absorviam a demanda. Não havia equipamento coletivo de apoio à saúde e os moradores precisam se deslocar para um posto de saúde distante em um bairro

vizinho. A escola municipal do Jardim, escola na qual foi realizada parte da pesquisa liderada por Patto, era a única escola pública existente no bairro.

A escola municipal do Jardim era considerada uma das melhores escolas da região, graças à sua limpeza e organização e, principalmente, porque seus índices de reprovação na primeira série eram abaixo da média encontrada na rede de ensino municipal. Contudo, Patto demonstra que a análise do movimento das matrículas, por série, revela um quadro assustador relativo ao baixo rendimento da escola. Em 1984, havia 277 alunos matriculados na primeira série, 97 na quarta série e apenas 38 na oitava série, o que evidencia os grandes índices de reprovação e evasão da escola. A reprovação e a evasão ultrapassaram 40% na quinta e na sétima séries, enquanto que na sexta série aproximaram-se a 60%. Considerando-se apenas os alunos matriculados desde a primeira série na escola do Jardim, a autora mostra que, do total de alunos que nela ingressaram em 1981, estavam na quarta série em 1984 apenas 31,5% (PATTO, 1993, p. 159).

Deste modo, o quadro que a autora constrói do Bairro do Jardim Felicidade é marcado pela luta diária pela sobrevivência de uma população pobre e sofrida, com acesso precário à educação, saúde, infra-estrutura e, em sua maior parte, sem acesso ao mercado de trabalho qualificado. Podemos sem hesitação afirmar se tratar de um bairro cuja maioria esmagadora dos moradores pode ser enquadrada no conceito de *ralé estrutural* (SOUZA, 2003). Vale lembrar que com este conceito estamos nos referindo a uma classe social cujas condições objetivas de existência determinam uma fraca incorporação das disposições fundamentais para uma inserção no mercado de trabalho qualificado, tais como autocontrole, pensamento prospectivo, disciplina, concentração para os estudos, o que resulta em uma relação fracassada com o mundo escolar e, posteriormente, com o mundo do trabalho qualificado e valorizado pela sociedade. Deste modo, na maior parte do tempo, são aos alunos dessa classe a que Patto se refere em sua pesquisa. Defendemos aqui, e explicaremos melhor adiante, que o pertencimento à *ralé estrutural* é um aspecto fundamental na explicação do fracasso escolar que a autora investiga em sua pesquisa no Jardim Felicidade.

Após a breve análise do bairro onde a grande maioria dos alunos pesquisados residia, passemos agora à análise de duas das quatro histórias de reprovação escolar relatadas por Patto. As duas histórias foram escolhidas por considerarmos serem as mais ricas em informações relevantes para a comprovação

do nosso argumento central. Seguindo a ordem da própria autora, relataremos primeiramente a história de Ângela, para em seguida tratarmos do caso de Augusto, dois alunos da raiz estrutural cujo fracasso escolar não pode ser analisado independentemente da dinâmica de sua configuração familiar e de sua origem de classe.

2.2 Ângela

Filha e neta de trabalhadores rurais analfabetos oriundos do interior de Recife, seus pais casaram-se muito jovens e foram tentar a vida em São Paulo, onde o pai, José, conseguiu um emprego como trabalhador não-qualificado em uma empresa de tintas. Carregando e descarregando caminhões nesta empresa, José conseguiu alugar um cômodo no bairro do Jardim Felicidade para morar com a esposa, Cícera. Em 1974 nasce Ângela, a primeira dos seis filhos que o casal teria. O nascimento dos primeiros filhos fez aumentar a necessidade de uma casa própria e o casal conseguiu realizar este sonho depois de uma série de dificuldades: vendem os móveis, apertam ainda mais o orçamento, comendo o mínimo necessário, “passam” rifa, tudo para obter algum dinheiro para comprar a pequena casa de quarto, cozinha e banheiro onde moravam, na época da pesquisa, com os seis filhos.

O relacionamento de Cícera e José era difícil e tenso, marcado pelas freqüentes queixas de Cícera a respeito da contínua ausência do marido que, segundo ela, costumava sair muito de casa e voltar tarde, o que a fazia desconfiar de uma possível traição. Em meio à insatisfação com o marido, surgem as demais insatisfações de Cícera. O peso do trabalho doméstico que uma família grande gera associado às dificuldades econômicas, fez Cícera parecer bem mais velha do que os 29 anos que possuía. Restrita à lida cotidiana da casa e do bairro de onde quase nunca saía, ela alimentava uma visão ingênua do mundo e acreditava que trabalhando poderia juntar dinheiro suficiente para comprar um grande terreno onde construiria casas para alugar. Mas a responsabilidade de cuidar dos filhos a impedia de buscar um trabalho remunerado por meio do qual poderia superar a pobreza. Ela, contudo, vivia como se estivesse bem próxima desse trabalho, o que a levava a

estabelecer com Ângela uma relação de ambivalência. De um lado queria que a filha estudasse, pois acreditava que só assim esta poderia ter uma vida melhor. Por outro lado, queria que Ângela assumisse totalmente o cuidado com a casa e com os irmãos para que assim ela pudesse concretizar seu sonho de redenção da família por meio de seu trabalho.

Como filha mais velha, coube à Ângela ajudar a mãe nos afazeres domésticos: com muita competência e seriedade, ela lavava louça, fazia faxina, cuidava dos irmãos, muitas vezes cozinhava e lavava roupa. Segundo Cícera,

Pela idade vai ficar muito boa dona de casa quando crescer, pois fica só em casa, calada, arruma tudo, o armário, é a dona da casa. Antes de sair para a escola, arruma os irmãos, põe a roupa que cada um vai usar na cadeira. Parece uma velha, pede que eu não deixe que os meninos mexam no que ela arrumou. (PATTO, 1993, p. 292).

Sobrecarregada desde muito cedo com os afazeres domésticos e sem pouca atenção individualizada dos pais, Ângela não brincou durante a infância. Sua professora, Neide, contou que, no colégio, só queria andar por todo lado abraçada com bonecas e bolsinhas pelos corredores, o que a levou a concluir que Ângela tinha problema de imaturidade. Outra professora acreditava que ela tinha alguma deficiência mental. O caso é que desde muito cedo Ângela sofreu o estigma do fracasso que, como de costume, rapidamente se espalhou pela escola, já que a suposta competência ou incompetência dos alunos é discutida pelas professoras publicamente, sendo comum elas fazerem comentários negativos a respeito das crianças na frente das mesmas. Durante o primeiro ano da pesquisa, em 1983, Ângela tinha nove anos e repetia pela segunda vez a primeira série do ensino fundamental. Depois de cursar o pré-primário no próprio bairro, foi matriculada em 1982, aos sete anos, na primeira série da escola do Jardim. Foi avaliada quanto às possibilidades de aprendizagem e considerada não-pronta, por isso a colocaram em uma classe “fraca” da qual se esperava muito pouco dos alunos em termos de rendimento. Como o esperado, foi reprovada.

Em 1983, Ângela participou do projeto “escola em tempo integral”, idealizado pela diretora da escola. O projeto consistia em agrupar as crianças consideradas fracas em aprendizagem em outra classe fora do período normal em que estudavam para ter aulas de reforço com outra professora. Contudo, segundo sua professora, o

projeto só agravou as dificuldades de Ângela, ela “ficou com uma apatia em classe, não fez nada, nada. Desaprendeu” (PATTO, 1993, p. 294). Na verdade, Patto demonstra que este projeto em nada difere daquela mesma repetição enfadonha dos conteúdos que as crianças viram em sala de aula e não aprenderam. Não são levados em conta os motivos que fizeram cada uma das crianças resistir às técnicas de ensino utilizadas. Segundo a autora, o pressuposto da escola é de que a dificuldade advinha de alguma incapacidade das crianças que por isso precisavam de alguém que as “forçasse” a aprender. Não havia uma atenção individualizada aos alunos e a professora responsável era conhecida por seu comportamento extremamente autoritário e rigoroso com os alunos, tendo inclusive já utilizado uma técnica de punição que consistia em amarrar os alunos na cadeira.

O comportamento de Ângela em sala de aula não era muito diferente dos colegas, todos considerados “fracos” pela avaliação pedagógica e por isso agrupados em uma mesma turma, supostamente para “homogeneizar o grupo-classe de modo a permitir ao professor um trabalho mais eficiente e aos alunos um melhor aproveitamento” (PATTO, 1993, p. 214). Na realidade, a autora revela que o que motiva esta prática era o desejo de cada professora de se “livrar” dos alunos indesejáveis, ou porque atrapalhavam demais a aula ou porque faziam aumentar o índice de reprovação de sua classe. Ângela fazia o que podia para responder às solicitações da professora, mas não entendia suas explicações – que, de acordo com Patto, muitas vezes eram mesmo incompreensíveis. Na maior parte das vezes, ela acabava por procurar a janela ou qualquer pequena atividade, como brincar com um lápis, por exemplo, qualquer coisa que a distraísse e a permitisse “fugir” da situação mortificante que a sala de aula representava. Patto relata que Ângela demonstrava grande desejo de cumprir as exigências da professora e obter seu carinho e reconhecimento, mas não conseguia acompanhar o conteúdo dado. Isso fazia com que ela tivesse que cotidianamente encarar o sofrimento e a humilhação de ser tratada por todos como portadora de alguma deficiência mental.

Ao tentar entender as causas do fracasso escolar da filha, sua mãe, Cícera tinha opiniões contrastantes sobre a questão. Em um primeiro momento, dizia que sua filha foi reprovada porque não teve oportunidade de aprender, devido às faltas que teve na escola por preferir ficar em casa ajudando-a nas tarefas domésticas. Ela dizia que a filha não tinha amor pela escola e que ela “não gostava de estudar”. Ao mesmo tempo, ela fica surpresa com a reprovação de Ângela, tentando encontrar,

na pequena constituição física da filha, na suspeita de uma fraqueza de memória – porque a filha se recusava a comer antes de ir para a escola – ou ainda nos seus desentendimentos com o marido, a razão do problema da menina. Cícera e José viviam com ansiedade a dúvida sobre se Ângela teria algum problema, pois, segundo Cícera, “a professora disse que não entra nada na cabeça dela” (PATTO, 1993, p. 295). A medicalização das causas do fracasso escolar das crianças pobres não se restringe apenas à escola, mas invade sua vida familiar e desempenha vários papéis: no caso da família de Ângela, ela serviu para reforçar o desejo de sua mãe de que ela assumisse as tarefas da casa e confirmou a impressão dos pais de que sua vocação era a vida doméstica, de que ela “não gostava da escola”.

Na ocasião do primeiro contato com a família de Ângela, a pesquisadora a encontrou lavando louças num tanque fora da casa. Ao dizer para os pais da menina que estava interessada em conhecer melhor algumas crianças repetentes, José já começou a falar a respeito do “problema de Ângela” que, de acordo com ele, seria o fato de ela gostar de cuidar da casa e só se preocupar com isso. Segundo Patto, ambos demonstravam um sentimento de inferioridade diante da pesquisadora e uma postura de submissão e insegurança. Inicialmente calada, tensa e desconfiada, Ângela foi se soltando no decorrer das várias visitas da pesquisadora, mostrando-se uma criança curiosa, esperta, brincalhona e observadora. Já no primeiro encontro ela manifestou a esperança de ser ajudada pela pesquisadora a “aprender a ler e escrever e passar de ano” (PATTO, 1993, p. 297). De acordo com a autora,

A maneira precisa como realiza trabalhos domésticos, a forma coordenada e harmoniosa como canta e dança, o equilíbrio e agilidade com que sobe na laje de casa, a propriedade com que expressa suas idéias e o grau de detalhes com que evoca as estórias que lê com a pesquisadora e as ilustrações que as acompanham, afastam qualquer possibilidade de se tratar de um quadro de distúrbio de atenção ou de psicomotricidade, de ‘deficiência de linguagem’, de ‘imaturidade emocional’ e muito menos de ‘deficiência mental’. (PATTO, 1993, p. 298).

A relação de Ângela com o mundo escolar fica evidente na maneira como ela se relaciona com suas próprias produções. Durante o contato com a pesquisadora, ela não só evitava desenhar e escrever, como, quando o fazia, depreciava o resultado do seu trabalho ou era extremamente dependente de que alguém lhe assegure a boa qualidade do que fez. Em seus desenhos, deixava transparecer a

forma como encarava a escola: o seu desenho da sala de aula era uma professora diante de cadeiras vazias, sem alunos. Era como se ela não fizesse parte do ambiente escolar. Ao brincar de escolinha com a pesquisadora, assumia o papel de uma professora autoritária e reprovadora, que gritava com alunos e se queixava de que “os alunos dão muito trabalho, estou muito cansada, já trabalhei muito” (PATTO, 1993, p. 300). Em uma das poucas vezes que se dispôs a desenhar, Ângela cobriu a folha com utensílios domésticos; ao final, desenhou uma empregada e disse que ela era a empregada da casa. O tempo inteiro tentava conquistar a pesquisadora demonstrando sua competência nas tarefas domésticas. Neide, sua professora, relatou à pesquisadora que, certo dia, Ângela terminou o dia letivo correndo abaixada entre as cadeiras, limpando compulsivamente com um pano o chão da sala de aula, a despeito das recriminações da professora e do deboche dos colegas.

O contato mais estreito da pesquisadora com o ambiente familiar de Ângela revelou que, mesmo sendo o sexo um assunto tabu entre os membros familiares, as crianças acabavam inevitavelmente por participar da vida sexual dos pais. Isso porque todos dormiam no mesmo cômodo da casa, um único quarto que fazia o papel de sala de refeição e, às vezes, de sala de visitas. Ângela contava que à noite finge estar dormindo e assiste, por baixo do cobertor, aos filmes de sexo na TV que seus pais viam quando achavam que os filhos estavam dormindo. Mostrava-se muito curiosa a respeito das relações sexuais e da origem dos bebês, ouvindo com muita atenção e curiosidade as explicações da pesquisadora.

Apesar do contato estreito com a sexualidade dos pais, as questões relativas à sexualidade eram tratadas de forma preconceituosa, tanto por estes, quanto pelas educadoras da escola. Estas, devido à falta de preparo, tendem a tratar cada manifestação da sexualidade das crianças como prova da imoralidade e da promiscuidade que caracterizaria as famílias pobres. Patto acredita que é essa visão preconceituosa dos operadores da instituição escolar em relação às classes desfavorecidas um dos principais responsáveis pelo fracasso dessas crianças. De acordo com ela, a crença na inferioridade moral e intelectual do pobre é amplamente disseminada na escola e isso não só impede de se perceber o papel ativo da escola na criação das dificuldades dos alunos, como também determinam práticas de violência simbólica dos professores para com eles.

Durante todo o decorrer do livro, Patto narra a fala dos operadores institucionais que apontam a desestruturação da vida familiar das crianças carentes

como o fator responsável pelas suas dificuldades. Contudo, a autora acredita ser a explicação da desestruturação da vida familiar uma crença, que ela chama de “mito da desestruturação da família” (PATTO, 1993, p. 198). Segundo a autora, é devido a uma visão preconceituosa e etnocêntrica a respeito do modo de vida das classes populares, fundada muito mais no desconhecimento de sua forma de vida do que em seu conhecimento, a responsável pela presença, em todas as entrevistas, da menção da desorganização da vida familiar como responsável pelas dificuldades das crianças.

Contudo, será que todas as profissionais entrevistadas pela pesquisa, educadoras que passam a maior parte de seu tempo lidando diretamente com essas crianças, estão enganadas quando apontam que elas compartilham um modo de vida que é pouco propício para o bom desempenho escolar? Achemos pouco provável. O que ocorre em nossa opinião é que a experiência prática destas profissionais as permite identificar no modo de vida das classes baixas condições precárias de existência e comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. É comum acusarem muitas mães de descaso e agressividade com os filhos, de serem ignorantes e não cumprirem as recomendações da escola (é o que falamos de Márcia, por exemplo, mãe de Augusto, cuja história conheceremos em seguida), de sobrecarregarem os filhos com o trabalho doméstico, dando-lhes pouca atenção (como acusam Cícera), muitas vezes confundindo falta de recursos para garantir a permanência das crianças no colégio com falta de vontade e etc. No entanto, a mesma experiência prática que lhes possibilita identificar tais comportamentos, impede que elas compreendam que eles não são fruto da escolha racional de cada um, mas que resultam das condições objetivas de existência dessas classes, de seu habitus precário, que não oferece possibilidades de agir diferente.

Deste modo, há sim preconceito dos operadores institucionais para com sua clientela pobre, mas este se deve não ao desconhecimento do seu comportamento e do seu modo de vida – estes eles conhecem bem –, mas da impossibilidade criada pelo próprio funcionamento precário da instituição escolar e pela sua insensibilidade de classe de perceber que são as condições precárias de existência dessas pessoas, e não uma decisão pessoal, que lhes impedem de agir de outro modo.

A autora descreve a confusão que impera em volta dos operadores institucionais quando procuram compreender a produção dos altos índices de

reprovação escolar. Ela mostra como todos os operadores institucionais tentam fugir à responsabilidade pelo fracasso escolar, sempre atribuindo a culpa aos que ocupam as posições mais baixas na hierarquia institucional. Assim, a diretora e a equipe técnica responsabilizam as professoras, estas atribuem a responsabilidade à inadequação das famílias e às deficiências cognitivas das crianças de periferia. No entanto, algumas vezes a direção também adere ao que Patto chama de teorias da carência cultural e testemunha a favor das deficiências cognitivas das crianças pobres. Em contrapartida, outras vezes professores e diretores apontam as condições objetivas de trabalho como outra explicação para o alto índice de reprovações. Em suma, todas compartilham um conjunto de explicações contraditórias sobre o mesmo assunto, mas, de acordo com Patto, em última instância, o que predomina é a crença nas teorias da carência cultural das classes baixas.

Segundo a autora, há uma insatisfação generalizada entre as educadoras no que se refere ao seu trabalho. Parte desta insatisfação diz respeito às suas condições objetivas de trabalho a que são submetidas, mas outro fator fundamental que aparece recorrentemente em suas falas é terem que trabalhar para pessoas pobres. Segundo Patto, este fator não só é determinante da insatisfação como também das maneiras de enfrentá-la, quer dizer, “é também uma dimensão estruturante do modo como os educadores realizam seu trabalho” (PATTO, 1993, p. 196). A visão negativa que possuem da clientela faz com que façam de tudo para evitar o trabalho e as fazem também apelar para práticas de ensino e de disciplinamento coerentes com esta visão.

De modo sucinto, podemos dizer que a autora defende ser o preconceito e a insatisfação das educadoras em trabalhar com as classes pobres o fator responsável pela violência física e simbólica com as quais elas tratam seus alunos e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar destes. Patto, apesar de apontar, não incorpora sistematicamente em sua argumentação o funcionamento precário da instituição como principal fator explicativo para a insatisfação das educadoras. Isso faz com que tenha que recorrer à existência de um preconceito contra a clientela pobre por parte das educadoras, que se seria reforçado devido às leituras das teorias da carência cultural.

Patto é incapaz de perceber que é o contexto precário de funcionamento da instituição escolar que intensifica e agrava o preconceito das educadoras,

transformando-os em práticas de violência física e simbólica, e não o seu acesso às teorias da carência cultural. O que ocorre de fato é que as instituições escolares, pressupondo as disposições do habitus primário para funcionar, ao se depararem como aqueles que não contam com essas disposições, assumem um padrão de operacionalidade objetiva completamente dissonante daquele que se propõem oficialmente. Neste contexto precário e estressante, não sabendo a quem responsabilizar pelo mau funcionamento da instituição, e podendo de fato observar pela prática a existência de comportamentos prejudiciais ao bom desempenho escolar por parte da clientela, as educadoras acabam por transformar em punição contra os alunos toda a incapacidade que possuem – enquanto pessoas cuja sensibilidade foi moldada por outras condições objetivas de existência – em compreender o comportamento desses alunos carentes de disciplina. O resultado é a utilização dos recursos da instituição para a prática de atos cotidianos de violência física e simbólica contra esses alunos, estando a própria instituição por trás dessas práticas, visto que ela intensifica e agrava os conflitos latentes entre as classes na hierarquia social.

2.3 Augusto

Augusto era o segundo dos seis filhos de Márcia. No final de 1983, foi reprovado pela terceira vez, ou seja, em 1984 cursaria pela quarta vez a primeira série do ensino fundamental. O histórico de reprovações de sua família era vasto, duas de suas irmãs já repetiram duas vezes e uma de seis anos foi aconselhada pela professora a ser retirada da escola porque não participava das aulas. Outra irmã de sete anos foi matriculada na primeira série em 1984 e não apresentou nenhum problema na ocasião da pesquisa. Havia mais dois filhos que ainda não estavam em idade escolar.

A família de Augusto representava todo o desmazelo e irresponsabilidade que as educadoras do Jardim Felicidade atribuíam ao público carente da escola. Este peso recaía quase que totalmente nas costas de Márcia, uma vez que o pai das crianças era muito ausente, tendo sido visto apenas uma vez durante as 26 visitas da pesquisadora à casa da família. Márcia era acusada de descaso com os filhos,

que costumam faltar bastante à escola, o que já havia resultado em uma ameaça por parte da escola em denunciá-la à polícia, caso não garantisse a frequência regular das crianças. Assim como Ângela, Augusto e sua família moravam em uma pequena casa de um quarto, onde dormiam todos, uma cozinha e um banheiro externo. O restante do terreno era ocupado por mais dois cômodos e uma casa um pouco maior, alugados pelo pai de Augusto a outras famílias. A casa tinha uma aparência de descuido e abandono, não havia mantimentos no único armário existente, já muito acabado, e era comum haver restos de comida espalhados pelo chão. Havia também uma geladeira que estava sempre vazia, um fogão, uma mesa com quatro cadeiras, uma mesinha que sustentava uma televisão, uma cama de casal onde dormiam os pais com a filha mais nova, uma cama de solteiro na qual dormiam as quatro meninas da família e uma cama de armar onde dormiam Augusto e o irmão de 4 anos.

Assim como a casa, a aparência das crianças também era de descuido. Estavam sempre com as roupas sujas, com os cabelos sujos e cheios de piolhos. Elas passavam a maior parte do tempo no quintal da casa, que era espaçoso e estava sempre fechado por um portão alto. A pesquisadora relata que normalmente havia uma grande panela de arroz com feijão sobre o fogão, da qual as crianças se serviam durante toda a tarde, diretamente da panela ou mesmo utilizando os pratos que ficam empilhados sobre a pia. Não era raro terem que disputar o arroz queimado do fundo da panela, pois a quantidade de comida quase sempre era insuficiente para alimentar a todos.

Márcia era casada com o pai das crianças há 13 anos, embora não tivessem a situação regularizada. Há sete anos moravam no Jardim. Quando se casaram, o pai de Augusto trabalhava como polidor em uma metalúrgica, na qual permaneceu por 11 anos até a firma falir. Márcia relatou que passaram fome durante os 5 meses em que o marido ficou desempregado, até este começar a trabalhar em uma empresa da mesma natureza da anterior, onde já estava há 3 anos. Ao contrário dos pais de Ângela que eram analfabetos, os pais de Augusto terminaram o ensino fundamental. Sua renda na época da pesquisa era de um salário mínimo e meio, além de cerca de dois terços de um salário mínimo recebido pelo aluguel das casas. Márcia não trabalhava fora e havia nascido no interior de São Paulo, filha de trabalhadores rurais. O pai de Augusto veio do interior de Maceió para São Paulo aos 16 anos de idade.

Márcia contava que sentia muita falta da família que morava em Rio Pequeno, bairro distante do Jardim. Dizia sentir-se muito sozinha e era, na realidade, uma mulher muito sofrida, tensa, cheia de tiques e deprimida, que não possuía vitalidade para cuidar da família. Passava grande parte do dia dormindo e quem assumia a maior parte das tarefas da casa era a filha mais velha, de apenas 11 anos, que cotidianamente cozinhava e cuidava dos irmãos. Márcia era constantemente chamada à escola devido às ausências e ao descuido com os filhos. O caso mais grave era o de Augusto, que apresentava indisposição para aprender, muitas faltas e muitos atos de indisciplina. As professoras reclamavam que Augusto fazia bagunça o tempo inteiro, atrapalhando os demais alunos, mas mantinham com ele uma relação ambígua: se por um lado o estigmatizam como “o sujo” ou “o delinqüente”, por outro tinham com ele atitudes assistencialistas. Segundo sua professora,

É uma tragédia. É o “Cascão” da escola. [...] É bonito, loirinho, mas vem sujo, sujo sujo, a irmã também, a mãe também. Ele não fala mal da mãe. O pescoço é craquento. Usa a mesma roupa dia e noite, a semana inteira [...] As crianças dela [Márcia] vêm sujas, com fome. Ela fica na cama o dia todo, com todas as outras crianças. Outro dia tivemos que levar o Zé Augusto no pronto-socorro para tomar glicose. O problema é desnutrição. Vem com fome, a casa deles é muito suja [...]. (PATTO, 1993, p. 307).

O comportamento reativo de Augusto se iniciou aos 7 anos de idade, quando ele começou a freqüentar a escola. A falta de asseio, suas ausências freqüentes, graças à mãe que não conseguia acordá-lo a tempo da aula, e o contato com uma professora considerada especialmente agressiva, contribuíram para que o ambiente escolar se transformasse em um lugar desagradável para Augusto, e sua reação foi começar a matar aulas com freqüência para ficar na rua.

Esse comportamento fez com que a escola passasse a considerar Augusto à beira da delinqüência. A responsabilidade era atribuída à Márcia, e as muitas solicitações da escola, acompanhadas da acusação das professoras, faziam-na se sentir sobrecarregada. Isso se refletia na sua relação com Augusto, em quem descarregava toda a sua revolta e sofrimento. Quando estavam juntos, a mãe constantemente o criticava e reprimia qualquer manifestação do menino, principalmente porque também o considerava à beira da delinqüência, fora do seu alcance. Era comum Augusto desaparecer de casa por dias, o que fazia com que Márcia o trancasse em casa quando podia, além de dar-lhe surras por matar aula.

Ela chegou a pensar em interná-lo na FEBEM, única solução que encontrou para solucionar o mau comportamento de Augusto.

Contudo, segundo a pesquisadora, a convivência com Augusto foi a cada passo desmentindo a visão que a escola e a mãe diziam sobre ele. Patto descreve Augusto como um menino muito afetivo, simpático, brincalhão, prestativo e muito verbal, sendo esta última uma característica que todos os filhos pareciam ter herdado da mãe. Essas características faziam com que os irmãos, os vizinhos e até as professoras mostrassem-se afetivos com ele às vezes. Porém, constantemente ele ressentia-se da hostilidade da mãe, da precariedade material, das condições de higiene e da falta de alimentação de sua casa, além de se chatear com o número grande de mulheres entre as quais vivia, principalmente porque o pai era muito ausente. Algo que o incomodava sobremaneira, assim como a Ângela, era a dificuldade que sentia em encontrar um espaço só para ele no grupo familiar, tanto no sentido material quanto no sentido psicológico. A presença de todos os irmãos nos encontros com a pesquisadora o deixava triste. Seu grande desafio era encontrar um lugar para seus pertences fora do alcance dos irmãos, principalmente do irmão de 4 anos. Um dia, ao chegar da escola, encontrou sua pipa rasgada pelo irmão e chorou desesperadamente, pedindo à mãe que fizesse algo contra o irmão, mas ela permaneceu do lado do filho mais novo. Várias vezes, ao tentar inutilmente realizar alguma atividade em casa ou diante das constantes acusações da mãe, Augusto saiu para a rua e desapareceu.

A vida na rua se apresentava para ele como um ambiente em que ele podia se livrar da agressividade da mãe e da escola, além de oferecer a oportunidade de realizar atividades que rendessem algum dinheiro. Ele buscava suprir a carência de sua casa com os “bicos” que fazia na rua e às vezes chegava em casa com algum dinheiro para a mãe; algumas vezes vendia pipa sob comissão, ou ajudava um vizinho a levantar um muro. Outras vezes realizava algumas atividades em locais mais distantes que não ficavam claras, o que alimentava a opinião de Márcia de que ele estava envolvido com algo “ruim”.

Os desenhos que fazia da escola demonstravam claramente a imagem que possuía desta. Assim como Ângela, ao ser solicitado a desenhar uma escola, não desenhava os alunos na sala de aula, apenas as cadeiras vazias e a professora. Quando a pesquisadora sugeria que falassem sobre o tema “primeiro dia de aula”, Augusto contou a seguinte história, em tons teatrais: “No primeiro dia de aula, a

professora me pegou e me infincou uma régua, depois infincou outra do outro lado, aí eu morri, aí veio o meu pai e deu um tiro na professora e ela também morreu” (PATTO, 1993, p. 316). Não é preciso ir muito longe para perceber a imagem agressiva e violenta que Augusto tinha da professora e do contexto escolar como um todo; a violência simbólica com que a instituição lhe agredia era sentida por ele como uma ferida de morte.

Segundo Patto (1993, p. 317),

Mesmo supondo que Augusto já chegou à escola às voltas com a procura de um lugar para si e com a necessidade de lidar com as repercussões psicológicas da dinâmica de sua família é impossível afirmar que a maneira como vive estes problemas por ocasião da pesquisa seja anterior à sua experiência escolar e causadora dos rumos que ela tomou.

A autora avisa que é preciso atentar para a intrincada relação que se tece entre as características de cada criança e as características institucionais. Segundo ela, no caso de Augusto, a vida escolar com a qual se deparou, caracterizada por uma professora particularmente agressiva, uma pedagogia massificante e pelo preconceito disseminado contra a clientela, não podem ser dissociados de seu comportamento. Do mesmo modo, pode-se dizer que foi a experiência de Ângela na escola que resultou em uma indisponibilidade para aprender, ao menos nos termos propostos pela escola. Patto avisa que não basta dizer que a criança vai para a instituição escolar presa de angústias decorrentes das relações familiares estabelecidas na pobreza, “é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola” (PATTO, 1993, p. 296).

Quanto a este último ponto, concordamos com a autora. É no ambiente escolar que se desencadeiam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, afinal, lá eles se deparam com um novo contexto que exige regras e valores diferentes daqueles com os quais têm contato em casa. Como aponta Bernard Lahire (1997), a escola não é simplesmente um lugar de aprendizagens de saberes, mas também um lugar com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida em comum, à relação com o adulto e à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e também novas relações com os saberes. Contudo, não compartilhamos do ponto de vista da autora de que as condições de vida das

crianças de classe baixa não influem diretamente nestas dificuldades, e que estas são desenvolvidas unicamente pelo funcionamento precário da instituição escolar que aniquila a auto-estima, as habilidades e as capacidades cognitivas e emocionais que essas crianças trouxeram da vida familiar. Compartilhamos do ponto de vista teórico de que a maior parte dessas crianças traz de sua vida familiar uma série de obstáculos à aprendizagem, os quais são explicitados e, muitas vezes, radicalizados no exercício da violência simbólica cotidiana e naturalmente praticada pela escola pública.

Como vimos no capítulo anterior, a partir das análises de Souza e Bourdieu, a vida das famílias da ralé estrutural é caracterizada pela instabilidade das ocupações que, na maioria das vezes, impede de se planejar a vida a longo prazo, pelos poucos recursos econômicos que resultam na preocupação de garantir o alimento diário, pela urgência em saciar as necessidades da vida, pela falta de acesso adequado à saúde, pelo pouquíssimo capital cultural incorporado que bloqueia o acesso às profissões qualificadas. Isto é, mantidas num estado de frustração e de insegurança perpétuas, essas pessoas esperaram por satisfações imediatas e aguardam o milagre capaz de arrancá-los de sua condição mortificante (BOURDIEU, 1979, p. 103). O resultado é a ausência das disposições fundamentais que garantem o acesso bem sucedido às profissões valorizadas e ao mundo escolar: disciplina, concentração para os estudos, pensamento prospectivo e autocontrole (SOUZA, 2003).

Assim, o fracasso escolar das crianças das classes baixas está associado, em grande parte, a uma distância grande demais de sua socialização familiar em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura. O sistema pedagógico pressupõe que os alunos já portem uma série de disposições, como autocontrole, disciplina e concentração para os estudos, sem as quais é impossível a aprendizagem e a incorporação do conhecimento escolar. Essas disposições podem ser cristalizadas no que Bernard Lahire chama de “autonomia”, uma forma de relação social especial com o poder e o saber. A escola põe em prática um conjunto de técnicas que pressupõe esta autonomia, que nada mais é do que a capacidade de o aluno seguir sozinho em direção ao saber em um sistema escolar definido por regras impessoais (LAHIRE, 1997). Como a maior parte das crianças de classe baixa, principalmente da ralé estrutural, não possui a autodisciplina suficiente para

se enquadrar às exigências por autonomia, sua relação com o sistema escolar é caracterizada pelo que Lahire (1997) chama de incompatibilidade ou estranhamento.

Contudo, se o habitus precário que possuem não é capaz de desenvolver neles as disposições para agir suficientes para encararem as exigências escolares mais naturalmente ou menos sofrivelmente, e se o acesso à escola não garante seu sucesso nela, eles são suficientes para desenvolverem as disposições para crer na importância e na legitimidade do sistema escolar. Como explica Lahire (2004), é fundamental ter em mente que as disposições para crer de uma pessoa podem se distinguir de suas disposições para agir: as primeiras podem ser tão profundas e arraigadas quanto as últimas, mas podem não encontrar as circunstâncias de uso e atualização capazes de pô-las em prática. Em outras palavras, as disposições para crer podem ser constituídas independentemente dos hábitos de ação que os sujeitos incorporam paralelamente a elas. Isso leva à incorporação de normas e valores por indivíduos que não puderam incorporar os hábitos para agir que lhes permita atingir o ideal que tão fortemente crêem. É o caso do descompasso que ocorre frequentemente entre as crenças e valores dos alunos com suas disposições para agir, que fazem com que reconheçam a legitimidade da cultura escolar, mesmo estando em sérias dificuldades na escola. Segundo Lahire (2004, p. 333), esses alunos “percebendo-se a partir do que não são, só podem se desvalorizar”.

Vimos pela história de Ângela que, apesar das grandes dificuldades que enfrenta na escola, ela fazia o que podia para obter o reconhecimento da professora. Seu maior desejo era que a pesquisadora a ajudasse a “aprender a ler e escrever e passar de ano”. Contudo, as disposições que desenvolveu em sua socialização familiar a inclinavam mais facilmente para as tarefas domésticas do que para os estudos. Seus pais lhe transmitiram um conjunto de relações com a escola e a escrita, de angústias e vergonhas, de resistências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com o tempo (LAHIRE, 1997, p. 154) que determinam uma relação de tensão ou, no mínimo, de estranhamento com o mundo escolar. Assim, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte, a incorporação das disposições necessárias ao bom desempenho escolar também está relacionada à forma como a família transmite afetivamente para os filhos a sua importância. Além disso, apesar de reconhecerem a legitimidade e a importância da escola e de verdadeiramente quererem que Ângela se dê bem nos estudos, seu total distanciamento com qualquer atividade em que se tenha que escrever ou ler, mesmo

que seja um bilhete ou uma correspondência, a rotina cotidiana e o pequeno grau de racionalização doméstica de sua casa determinam uma falta de intimidade com qualquer prática que ofereça uma proximidade com a cultura escolar.

Ao contrário disso, Ângela desde muito cedo teve uma relação de intimidade com as tarefas domésticas. A necessidade criou na menina a habilidade com os afazeres cotidianos do lar, e com a habilidade veio também o reconhecimento dos pais com o resultado de seu trabalho. Como nos ensina Lahire (1997, p. 172-173),

A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crianças, da 'transmissão dos sentimentos' é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos e crenças individuais bem reais.

Isso explica a limpeza compulsiva do chão da sala de aula feita por Ângela certo dia na escola. O conjunto de disposições que seu habitus lhe oferece não cria uma relação de facilidade com os estudos. Para piorar, o contexto institucional lhe pune violentamente pelas dificuldades em se adequar, ao mesmo tempo em que não lhe oferece as chances de superá-las. A tentativa de obter algum reconhecimento da professora a levou a fazer o que podia e sabia melhor: limpar. Assim, não há dúvidas de que Ângela não possui nenhuma deficiência mental. A medicalização do fracasso escolar é a explicação mais comum e mais fácil para as dificuldades que as crianças pobres enfrentam na escola. A autora descreve Ângela como uma menina esperta, curiosa e habilidosa. É ela quem cuida da casa e dos irmãos, cozinha, limpa e toma a maior parte das decisões quanto à organização da vida doméstica. O fracasso escolar de Ângela está associado à grande distância das disposições que herdou de seu habitus precário daquelas exigidas pelas formas escolares de aprendizagem e de cultura.

Este também é o caso de Augusto. Criado em um ambiente familiar marcado pela pobreza material, pela falta de uma rotina de vida ordenada, por um pai ausente e por uma mãe deprimida que não tinha vitalidade para cuidar dos muitos filhos, Augusto cresceu sem qualquer disciplina, sem horários, sem atenção e sem cuidados. Ao se deparar com o contexto escolar, encontrou dificuldades para se enquadrar às suas exigências por disciplina, algo que nunca teve oportunidade de

aprender. As dificuldades de Augusto foram suficientes para que a instituição – cujo funcionamento precário não oferece os meios de lidar adequadamente com tais dificuldades – o punisse cotidianamente por elas.

Deste modo, ao contrário do que Patto defende, a origem familiar dessas crianças desempenha um papel fundamental em seu fracasso escolar. Contudo, não se pode analisar este último sem levar em conta o contexto institucional da escola. A nosso ver, assim como a origem social, ele é um fator igualmente atuante. Não é nossa intenção negar ou minimizar o seu papel na criação do fracasso escolar da ralé estrutural. Muito pelo contrário, somente por meio de uma análise que relacione a origem social e o contexto institucional das escolas públicas poderemos compreender mais adequadamente a produção em massa desse fracasso. O capítulo seguinte será dedicado à realização da articulação destes dois fatores por meio do conceito de má-fé institucional, através do qual analisaremos a história de fracasso escolar de dois rapazes entrevistados por Emerson Rocha e Fabrício Maciel, ambos pesquisadores do Centro de Pesquisas em Desigualdade (CEPEDES-UFJF), do qual também faz parte a autora deste trabalho.

3 - A MÁ-FÉ INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Este capítulo será dedicado à construção do conceito de má-fé institucional desenvolvido por Rocha (2008) em seu artigo *Desigualdade Social e Desafios para as Políticas Públicas*, por meio do qual analisaremos a construção do fracasso escolar de Anderson e Juninho⁷, dois rapazes provenientes de diferentes frações das classes baixas brasileiras. Veremos como sua origem de classe, unida ao contexto institucional das escolas públicas que tiveram acesso, determinaram uma relação fracassada, primeiramente com o mundo escolar e, posteriormente, com o mundo do trabalho qualificado. O objetivo deste capítulo é propor uma interpretação que considere o fracasso escolar brasileiro como resultado de um padrão de má-fé institucional que, em nossa opinião, se apresenta como um dos principais fatores responsáveis pela manutenção da desigualdade social brasileira.

3.1 A má-fé da instituição escolar

O conceito de má-fé institucional foi primeiramente desenvolvido por Bourdieu em sua obra *A Miséria do Mundo* (2007), onde ele aborda a inoperância de políticas sociais na França sob a égide do neoliberalismo. Com este conceito ele compreende todas as práticas executadas pelas instituições do Estado que recusam ou refutam as medidas ou ações que são adotadas oficialmente como seu dever ou sua responsabilidade. Contudo, empregando as categorias analíticas de Michel Foucault, Emerson Rocha (2008) logrou sofisticar o conceito bourdiesiano de má-fé institucional, principalmente a partir de uma leitura original da obra *Vigiar e Punir*

⁷ Anderson foi entrevistado por Emerson Rocha em 2008, na cidade de Juiz de Fora - MG. Já Juninho reside na cidade de Campos dos Goytacazes - RJ e foi entrevistado por Fabrício Maciel em 2007. Ambas as entrevistas possuem caráter qualitativo, semi-estruturadas. Os nomes apresentados neste trabalho não correspondem aos verdadeiros nomes dos entrevistados, eles foram trocados com o intuito de garantir sua privacidade.

(1987), a qual nos iremos nos deter um pouco agora, a fim de poder entender melhor a contribuição de Rocha ao conceito bourdieciano.

Segundo Rocha, há uma duplicidade empreendida por Foucault na análise crítica das instituições disciplinares em *Vigiar e Punir* que não foi plenamente articulada pelo autor. Nesta obra, Foucault constrói uma genealogia do poder disciplinar que se desenvolve na Europa durante os séculos XVII e XVIII e se consolida no século XIX. A mecânica do poder disciplinar age dissociando poder e corpo, uma vez que aumenta as forças deste último no sentido econômico de utilidade, ao mesmo tempo em que diminui essas mesmas forças em termos políticos. Em outras palavras, a coerção disciplinar estabelece uma relação que consegue, no mesmo mecanismo, tornar o corpo humano tanto mais obediente quanto é mais útil, e vice-versa. Essas disciplinas caracterizam-se por métodos de controle minucioso sobre o corpo e que lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1987). Em termos bem gerais, trata-se de um modelo de poder impessoal e individualizante

Essa sociedade disciplinar se expande rapidamente através dos séculos XVIII e XIX, libertando-se de sua posição marginal, destacando-se das formas de exclusão, encarceramento, dos muros religiosos e alcançando os setores mais importantes, centrais e produtivos da sociedade: logo ela se implanta na produção manufatureira, no aparelho de guerra, na transmissão do conhecimento. Isso justifica a forte tendência que se desenvolve no século XVIII de multiplicar as instituições disciplinares e de disciplinar os aparelhos existentes. Vê-se, deste modo, como o poder disciplinar se expande e se especializa em sua função de fabricação de indivíduos úteis. Foucault pretendia deixar muito claro que essa “disciplina” não se identifica com nenhum aparelho ou instituição; “ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos;” (FOUCAULT, 1987, p. 176).

A principal característica do poder disciplinar é a inculcação da norma no “sujeito” enquanto um imperativo prático de conduta, e o panoptismo é a expressão cristalina desse tipo de técnica posta em prática pelo poder disciplinar. Os dispositivos disciplinares produziram o que Foucault denomina “penalidade da norma” um conjunto de graus de normalidade que possuem em si mesmo um papel de classificação, hierarquização e distribuição de lugares. Esse conjunto de graus de

normalidade aparece como sendo sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas ele possui em si mesmo a função de classificar, de hierarquizar e de distribuir lugares. Se por um lado esse poder de regulamentação leva à homogeneidade, por outro ele individualiza determinando os níveis e medindo os desvios, introduzindo na homogeneidade da regra toda uma gradação de diferenças individuais.

Segundo Rocha (2008), a duplicidade da tese sobre as instituições modernas em *Vigiar e Punir*, se refere a uma diferença crucial entre as dinâmicas das instituições que atuam exercendo de forma eficaz a função de disciplinamento – como escola e fábrica –, e as instituições que atuam por meio do não disciplinamento dos sujeitos – tais como presídios e manicômios –, servindo apenas para fixar nestes últimos o estigma da anormalidade. Essa diferença que enfatiza Rocha, apesar de não ser topicamente desenvolvida por Foucault, pode ser discernível em seu argumento. Toda a atenção de Foucault se concentra nas instituições que operam pelo não disciplinamento dos sujeitos, principalmente as instituições carcerárias que, segundo ele, se caracterizariam exatamente pelo seu fracasso histórico em cumprir sua meta de disciplinamento e ressocialização. Contudo, segundo Rocha, a especificidade do sucesso que elas cumprem na ordem social é exatamente o de falhar quanto à sua “função manifesta” de disciplinamento dos sujeitos.

As instituições do primeiro tipo, ou seja, aquelas que atuam pelo disciplinamento dos sujeitos, como as escolas e as fábricas, ao docilizarem os indivíduos, isto é, a os equiparem com as disposições do produtor útil, os inserem na ordem social como produtores dignos e valorizados. Já as instituições carcerárias procedem por meio da mobilização de saberes e técnicas de poder que fixam o estigma de “anormais” na mesma medida em que falham em produzir disciplinamento. De acordo com Rocha (2008, p. 04-05),

Uma vez que as técnicas de poder aplicadas seguem esse procedimento individualizado, a sua aplicação se fixa sobre e interroga a respeito do que define o ser humano como uma unidade singular de significado, de modo que a falha que se reproduz caso a caso graças às características intrínsecas da instituição surgem como falhas singulares, falhas individuais cujas razão são imputáveis às características dos indivíduos e não da instituição. Posto de outro modo, o tratamento individualizado individualiza a falha que é, objetivamente, a falha crônica de toda a instituição a qual é incapaz de exercer a prática reabilitadora sobre a qual se legitima. [...] Em suma, essas instituições operam pela falibilidade da

sua “função manifesta” (a de reabilitar) de modo a individualizar apenas os insucessos no processo de individuação dos seres humanos que caem sob seus cuidados.

Ainda segundo Rocha, ao se concentrar nas práticas institucionais que encerram padrões de violência física e simbólica e nos saberes e nas técnicas de poder vinculados a elas, Foucault acaba por não considerar os processos de internalização afetiva da norma. As normas são internalizadas não pela aplicação direta de técnicas e mecanismos de poder tais como Foucault as define, mas pela mediação de vínculos afetivos que fazem com que o sujeito se interesse em se adequar à norma. Rocha aponta que a não percepção dessa instância de internalização afetiva da norma leva Foucault a ser incapaz de compreender adequadamente processos de efetiva individualização. No entanto, Rocha defender ser a ausência desta internalização afetiva não apenas uma falha na teoria de Foucault, mas ela corresponderia a uma característica real das instituições reabilitadoras, como os presídios, por exemplo, cujo padrão de violência física e simbólica Foucault aponta maravilhosamente bem. A incapacidade dessas instituições em gerarem relações de vínculo afetivo que levem à internalização da norma leva Foucault a concluir que as técnicas dedicadas à reabilitação nunca foram eficazes enquanto técnicas reabilitadoras. Deste modo, a teoria foucaultiana é eficaz na análise das práticas institucionais que exercem um padrão de violência física e simbólica através da aplicação de técnicas de poder que individualizam os indivíduos submetidos à sua ação, mas não os tornam produtivos e disciplinados. Mas não é capaz de explicar como as normas são internalizadas pelos sujeitos. Para tanto, é preciso a reconstrução teórica dos vínculos afetivos que conduzem à sua internalização, como buscaremos fazer do decorrer deste capítulo.

Segundo Rocha (2008, p. 06), a despeito da não percepção de Foucault, o que está no princípio de sua excelente análise sobre o panóptico,

não é propriamente a internalização na norma, mas a percepção subjetiva do risco de ser punido pela não obediência a uma norma objetivamente conhecida e coercitivamente imposta, mas não internalizada. O panóptico vigia o indivíduo que não é indivíduo e o pune por não sê-lo.

Deste modo, este padrão de ação institucional que Rocha analisa a partir de uma visão crítica da obra foucaultiana ajuda a articular de forma mais completa o

conceito de má-fé institucional de Bourdieu. Por má-fé institucional, Rocha se refere a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micro-poder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos, que dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (ROCHA, 2008).

No primeiro nível, o do poder soberano, tem-se no Brasil o direcionamento do arranjo institucional dedicado à promoção do bem estar social às necessidades do proletariado e, principalmente, das classes médias em processo de diferenciação que, como vimos no segundo capítulo, foram os “suportes sociais” das políticas de bem estar social. No que concerne à educação, por exemplo, vimos que foram elas que reivindicaram a expansão do ensino para atender à sua demanda por qualificação. Estas classes, por já estarem integradas ao mundo do trabalho e já contarem com o conjunto de disposições que definem o produtor socialmente útil, as disposições do habitus primário, condicionaram a seletividade no processo de constituição das políticas de bem estar de acordo com suas necessidades. Como essas classes reivindicadoras já possuíam o conjunto de disposições do habitus primário que garantira sua integração no desenvolvimento da sociedade capitalista daquele período, todo o aparato institucional constituído contou com esses requisitos como se eles fossem algo “natural” à constituição humana, não percebendo que eles são, na realidade, resultados de um processo de socialização específico a certas classes. Vimos, nos capítulos anteriores, as enormes dificuldades que o sistema de ensino brasileiro enfrenta ao se deparar com um número massivo de alunos que não possuem as disposições que caracterizam o habitus primário. Como se não bastassem essas dificuldades, a política neoliberal em vigor a partir do final da década de 1960 enxuga ainda mais os recursos destinados às áreas sociais e a crise do sistema de ensino brasileiro não encontra meios de se abrandar.

No segundo nível analítico proposto por Rocha, está em jogo o exercício do micro-poder que se constitui nas relações assimétricas entre os agentes institucionais pretensamente disciplinadores e os indivíduos a serem supostamente disciplinados. O conceito de poder de Foucault se fundamenta na crítica a compreensão de poder enquanto propriedade de agentes desprendidos das relações sociais; para ele o poder deve ser compreendido como uma propriedade

das relações. No entanto, Rocha aponta para uma certa imprecisão deste conceito em Foucault. Falta a este autor um conceito unívoco de espaço social a partir do qual ele possa construir uma teoria da estruturação das relações sociais na qual o poder se constitui. Rocha encontra na teoria da estruturação do espaço social proposta por Bourdieu uma solução para a insuficiência analítica das noções de Foucault.

Como vimos nos capítulos anteriores, para Bourdieu, o poder no espaço social é ordenado por estruturas de condicionamento social que ocorrem tanto no nível conjuntural, quanto no nível ontogenético. Neste último nível, as condições objetivas de existência compartilhadas por cada classe condicionam as ações individuais ao determinarem a aquisição de disposições. Já no nível conjuntural, Rocha (2008, p.13) explica que “o condicionamento da ação pelas estruturas do espaço social é dado pelos recursos mobilizáveis por cada agente segundo a sua posição” na hierarquia institucional, que está relacionada à posição deste agente no espaço social. Desta forma, a interação entre os operadores institucionais e os alunos já é anteriormente condicionada não unicamente pelas “disposições e esquemas de percepção e apreciação possuídas de cada um deles, mas também pela assimetria dos recursos materiais e simbólicos mobilizáveis por cada um deles segundo sua posição atual no espaço social” (ROCHA, 2008, p. 13).

Apenas esta articulação feita por Rocha entre o conceito foucaultiano de poder e a teoria da estruturação do espaço social de Bourdieu nos permite promover uma apropriada reconstrução teórica da relação entre o padrão de ação institucional das escolas públicas e a desigualdade social. O padrão de violência física e simbólica posta em prática pelas técnicas de poder institucionais que punem os indivíduos por não serem disciplinados deve ser compreendida em sua relação constitutiva com a desigualdade de classe. É por compartilharem uma condição de classe que não propicia o desenvolvimento adequado das disposições necessária ao bom desempenho escolar que permite que esses alunos sejam punidos pela violência das práticas institucionais. Além disso, existe uma luta de classe sendo travada no espaço social e os recursos que as instituições oferecem são utilizados como armas nessa luta. Rocha (2008, p.14) ressalta a importância de levar em conta que a “violência institucionalizada contra determinadas classes de pessoas não se deve apenas à incapacidade das técnicas de poder empregadas para gerarem

processos efetivos de internalização de normas”, mas esta também é motivada pelos conflitos morais e materiais entre as classes.

As instituições escolares se inscrevem, para Foucault, como um dos principais aparelhos de exercício do poder disciplinar, na medida em que atua na fabricação de indivíduos dóceis, aptos e úteis ao mercado. Contudo, acreditamos que a maior parte das escolas públicas brasileiras de ensino básico opera sob o padrão de má-fé institucional explicado acima. Ou seja, em vez de operar o disciplinamento dos sujeitos, tal como Foucault observou na Europa, no Brasil a maior parte das instituições públicas de ensino básico funciona de forma similar às instituições carcerárias. Elas atuam por meio da mobilização de saberes e técnicas de poder que fixam o estigma de “anormais” na mesma medida em que falham em produzir disciplinamento. Assim, o padrão de má-fé institucional acaba por imprimir uma falibilidade crônica dessas instituições diante das suas funções sociais declaradas. Mas, além disso, essa falibilidade crônica da “função manifesta” das instituições encerra um padrão de violência simbólica que resulta numa espécie de “função latente”.

No caso da escola públicas brasileiras, essa “função latente” é a de incutir nas pessoas fadadas ao insucesso escolar devido a seu pertencimento às classes populares, o sentimento de serem individualmente responsáveis pelo seu insucesso, o que resulta em conformismo político, visto que, ao atribuir a si mesmos à responsabilidade pelo fracasso, é vedada a possibilidade de enxergar a própria ordem social como principal responsável pelo mesmo. Este fracasso não se restringe apenas ao âmbito escolar, mas o ultrapassa, atingindo estes indivíduos por inteiro, com efeitos nefastos sobre toda a sua vida social. Isso porque aqueles que fracassam na escola, fracassam também em ingressar no mercado de trabalho qualificado, de forma que a maior parte destes alunos se destina ao mercado de trabalho desqualificado, mal remunerado e irregular, o que eterniza condições de vida estáveis e pauperizadas, incapaz de equipá-los com os requisitos fundamentais para a obtenção do reconhecimento social de sua “dignidade”.

Como vimos, a maior parte dos alunos que se encontra nas escolas públicas brasileiras advém da ralé estrutural. Esta classe ocupa massivamente essas instituições de ensino, sem, contudo, contar com as disposições que estas instituições requerem para um desempenho bem sucedido, o que resulta em seu fracasso escolar generalizado, característica histórica do sistema público de ensino

básico brasileiro. Apesar dos discursos e metas oficiais do Estado interceder a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, vimos que, na prática, suas ações não ofereceram as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação de qualidade. O resultado é a constituição de um sistema de ensino básico que atualmente atinge grande parte da população brasileira em idade escolar, mas que apresenta altíssimas taxas de improdutividade, reveladoras do baixo coeficiente de aprendizagem destes alunos.

Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “fracassados”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” e o “sucesso” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, sem se dar conta, como veremos adiante, de forma completamente destoante daquela que propõem oficialmente. As condições extremamente precárias das escolas públicas não propiciam o ambiente adequado a sanar as dificuldades criadas pelo pertencimento às classes populares. Ao contrário, incapaz de abrir, para estes jovens, o caminho para o mercado de trabalho qualificado, a estadia prolongada na escola lhes lega apenas a sensação de serem eles próprios, por conta da insuficiência do seu desempenho escolar e pelo seu comportamento refratário a tudo aquilo que o ambiente escolar exige, individualmente, os responsáveis pela reprodução social do seu destino de classe. Esta funcionalidade não intencional e não declarada da instituição escolar se apresenta como um dos principais fatores de manutenção da naturalização da desigualdade social brasileira.

A partir de agora, acompanharemos a história de Anderson e Juninho, dois rapazes provenientes das classes baixas que representam dois exemplos bem sucedidos da má-fé institucional da escola pública brasileira.

3.2 Anderson e Juninho: o sucesso por trás do fracasso

Anderson é um rapaz de olhar baixo e tímido, com o sorriso hesitante de quem parece estar sempre pedindo desculpas por alguma coisa. Apesar da insegurança que deixa transparecer em seu tom de voz e nas respostas que

parecem pedir a aprovação do interlocutor, Anderson gosta de conversar e se expressa com certa facilidade, a despeito dos erros gramaticais freqüentes em seu vocabulário. Ao falar de sua vida e das coisas mais importantes que possui, ele não titubeia em citar a família, os amigos e a música como fundamentais para sua felicidade. Ele conta que desde pequeno se reúne com seu pai e seus tios para fazer música e esses momentos sempre foram muito importantes em sua vida. Anderson faz parte de uma fração de classe que, apesar de ter em sua renda precária uma enorme proximidade com a ralé, se difere dela por possuir uma vida familiar organizada e algum conhecimento incorporado, além de uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão (BOURDIEU, 1979).

Os pais de Anderson, Seu Evaldo e Dona Mara, foram capazes de oferecer aos filhos um ambiente familiar organizado, baseado no respeito mútuo, no afeto e no diálogo. Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, regrada e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela onde exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar desta criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, capaz da satisfação das demandas afetivas e da construção da autoconfiança infantil. Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não podendo oferecer uma rotina organizada, incapaz de garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado” (HONNETH, 2003).

Filho de mãe dona-de-casa e de pai mecânico, Anderson não teve em seus pais exemplos de pessoas cultas ou bem sucedidas no mundo do trabalho. Sua casa sempre foi muito simples, mas muito limpa e organizada e o pouco dinheiro que Seu Evaldo recebia da oficina mecânica em que trabalhava era todo destinado à família, de forma que, apesar de levarem uma vida muito modesta e cheia de dificuldades, nunca faltou comida na mesa dos meninos. Dona Mara, apesar de ter

terminado o ensino médio, jamais teve nos estudos uma fonte de reconhecimento e auto-estima, o que a fez “escolher” se dedicar unicamente ao trabalho do lar e à criação dos filhos. Seu Evaldo estudou até a 8ª série do ensino fundamental e nunca teve muita intimidade com os livros, mas, assim como a esposa, sempre incentivou os filhos a se dedicarem aos estudos, fazendo o máximo que estava ao seu alcance para que eles tivessem sucesso na escola. E o máximo que Seu Evaldo e Dona Mara podiam fazer era vigiar as tarefas escolares dos meninos, regular seus horários para que tivessem um tempo reservado aos estudos e sofrer com cada nota baixa no boletim, deixando transparecer para os filhos a alegria e o orgulho que sentiam quando eles iam bem no colégio, assim como a tristeza e a preocupação quando tinham dificuldades.

Um ambiente doméstico estável e ordenado unido ao componente afetivo que os pais direcionam a vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem sucedidos. A partir das pesquisas realizadas, percebemos que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua auto-estima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida a valorizam e a reconhecem de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com um ambiente doméstico ordenado e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros – que elas amam e por conta disso se identificam com eles – em seus próprios desejos.

A relação que Dona Mara e Seu Evaldo construíram com os filhos já seria suficiente para criar nos meninos, se não uma paixão pelos estudos, ao menos um sentimento de dever e responsabilidade moral para com ele. Quando estudar se

torna para nós um dever ou uma responsabilidade moral, estudamos não apenas pelo proveito que podemos retirar do estudo, mas porque acreditamos em seu valor e isso nos motiva a estudar porque estamos convencidos de estar realizando uma ação boa em si, que nos tornará melhor pelo fato de a realizarmos. Isso mostra que os seres humanos são orientados não só segundo seu proveito próprio e pessoal, mas também pela necessidade que sentem sempre de cumprir obrigações morais. Que são, portanto, seres morais, ou, em outras palavras, seres que não se regem só pelo interesse utilitário, mas que se orientam, e tem que se orientar, pelo valor próprio da coisa. Toda ação moral fundamenta-se em algo que o indivíduo impõe a si mesmo: neste caso, fazemos uma coisa pela razão da coisa em si, e ao agirmos assim temos de nos sobrepor à nossa própria natureza⁸.

Assim, se o terreno que cultivaram não podia oferecer uma garantia de sucesso na escola, ao menos não era terreno infértil, como ocorre com a maioria dos filhos da ralé, onde a desorganização da vida familiar, marcada pelo descaso, abandono e violência, impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças. Assim, Seu Evaldo e Dona Mara apostavam na educação que deram aos filhos e teriam grandes chances de ver o seu sucesso escolar, não fosse terem encontrado em seu caminho um obstáculo determinante, que nenhum dos dois jamais sonhara encontrar: a própria escola.

Hoje, aos 21 anos, Anderson não sabe ainda o que vai ser de seu futuro, mas diz que está pensando nisso e seu plano de curto prazo é começar um curso técnico na área de eletrônica. Anderson trabalha em um galpão de uma revendedora de equipamentos industriais, onde separa as máquinas para serem entregues aos clientes, na maioria das vezes tendo que carregar as pesadas máquinas industriais em seus próprios ombros. Um trabalho que considera ter “caído do céu”, principalmente se comparado aos que já teve. Ele diz que um diploma no curso técnico de eletrônica lhe garantiria a função de técnico de manutenção de aparelhos, um trabalho mais leve e melhor remunerado do que o que atualmente exerce. Mas Anderson não tem pressa. Ele diz que está satisfeito com o seu “serviço”, e já que não tem mulher e filhos, pode gastar parte dos 400 reais que ganha por mês consigo mesmo, uma vez que mora com os pais e apenas ajuda nas despesas da casa.

⁸ Ver SCHLUCHTER, Wolfgang. *A origem do modo de vida burguês*. In: SOUZA, Jessé (org). “O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira”. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

Ao olhar para trás, Anderson lembra do tanto que já sofreu em sua curta “carreira profissional”. Seu primeiro “serviço” foi aos 17 anos, quando trabalhou por quase um ano em uma pequena fábrica familiar de sapatos de propriedade de um vizinho. A função que Anderson exercia era conhecida como “jeleco”, ou seja, a pessoa que trabalha fazendo os serviços menos importantes da produção de sapatos, como passar cola, por exemplo. O “salário” era calculado por dia e ele recebia 10 reais por cada dia de trabalho, o que no final no mês contabilizava aproximadamente 250 reais. Anderson trabalhava em média 12 horas por dia, tendo muitas vezes trabalhado bem mais que isso. Além de não ter carteira assinada, não recebia vale-refeição e nem almoço ou lanche. Quando surgiu a possibilidade de trabalhar como ajudante em uma marcenaria ganhando 20 reais por dia, Anderson não hesitou em abandonar a fábrica. Na marcenaria o trabalho não era muito melhor, mas pagava mais, além do fato de ele trabalhar com horário fixo, das sete da manhã às cinco da tarde. As condições de trabalho eram difíceis e perigosas, pois havia muita sujeira proveniente do pó da madeira e dos produtos químicos usados, não havendo máscaras suficientes para protegê-lo da poluição, além do peso que tinha que carregar dos móveis que ajudava a fazer. Anderson permaneceu na marcenaria por sete meses até começar a trabalhar no galpão onde está atualmente.

Foi o fato de possuir uma vida familiar organizada que garantiu a Anderson ir um pouco mais longe do que Juninho. Ao contrário de Anderson, Juninho, como grande parte da ralé brasileira, não teve a sorte de ter um ambiente familiar seguro e organizado. Seu pai, Seu Jonas, trabalhava transportando frutas e legumes para uma firma, mas o dinheiro era muito pouco, o que obrigava a sua mãe trabalhar fora como faxineira. Mesmo assim, a vida familiar era marcada pela necessidade material permanente, pois Seu Jonas era alcoólatra e gastava grande parte de seu dinheiro com bebida e diversão. Havia uma tensão constante no seio familiar: qualquer pequeno ato da mãe ou dos filhos poderia ser a gota d’água que desencadearia a explosão de violência em Seu Jonas. Juninho lembra de sua infância como uma fase instável, oscilante entre momentos de calma, quando Seu Jonas parava de beber por um tempo e se tornava um pai tolerante e indulgente, e de brigas constantes entre seus pais, da violência latente que era a presença de seu pai, ameaçador, uma bomba preste a explodir e que eventualmente explodia, contra a mãe, principalmente, mas também contra os próprios filhos.

A miséria obrigava sua mãe, Dona Luzia, a trabalhar o dia inteiro, e Juninho pouco a via. Nos momentos em que ela estava em casa era cuidando da roupa, da limpeza ou da comida. Pais e mães da ralé, como Dona Luzia, apesar da miséria econômica e moral que estrutura sua vida, também sonham com o sucesso escolar dos filhos. Eles sabem que estudar é importante e querem que os filhos estudem, por isso se esforçam para “não deixar faltar nada dentro de casa” e, desta forma, fazem o que podem para que seus filhos possam ter sucesso na escola e, assim, superar sua própria condição social. Mas no dia-a-dia o que eles fazem, sem perceber, é compartilhar com os filhos experiências de vida que na maioria das vezes não são favoráveis às exigências escolares. Ocorre então que os conselhos e incentivos a favor dos estudos não encontram um terreno fértil onde possam florescer, visto que esses incentivos não vêm acompanhados de exemplos concretos que os legitimem. Como vimos no capítulo anterior, esses pais muitas vezes possuem as disposições para crer na legitimidade do sistema de ensino, mas não desenvolveram as disposições para agir consoantes com essa crença. Nesse caso, a crença não encontra as condições disposicionais e materiais favoráveis a sua concretização, quer dizer, por mais que tenham incorporado os valores escolares, no dia-a-dia, esses pais não conseguem por em prática ações favoráveis ao bom desempenho dos filhos na escola, como regular seus horários para que possuam um tempo reservado aos estudos, por exemplo, pois eles próprios na maioria das vezes não incorporaram a disciplina necessária para disciplinar os filhos.

A vida familiar desorganizada definiu muito do que veio a ser a história de Juninho. Sem a confiança no afeto dos pais, ele não pôde adquirir confiança em si mesmo. Sem um ritmo regular de vida doméstica, sem um ambiente seguro e protegido não poderia haver uma rotina para as lições de casa ou para a dedicação a qualquer outra atividade de cultivo a uma esfera expressiva como ocorreu no caso de Anderson com a música. Faltou a Juninho um espaço no qual a palavra fosse usada como recurso para a construção de relações de dependência e confiança mútua. Para ele as relações familiares foram sempre de muita dependência e pouca confiança. Sua família nunca foi um lugar de cuidado e proteção, ao contrário, era fonte de medo e insegurança, pois as pessoas mais importantes em sua vida o agrediam constantemente, seja através das pancadas físicas, seja através do descaso e do abandono. Juninho lembra que a palavra do pai era lei em sua casa, e qualquer desrespeito a ela era punido violentamente. O medo pautava sua relação

com o pai, o que impossibilitava qualquer diálogo visando à compreensão das regras e das obrigações impostas, ou dos sentimentos que elas geravam nos membros da família.

Como não podia deixar de ser, as conseqüências de uma vida familiar desestruturada desde cedo se fizeram sentir na relação de Juninho com a escola. Ele lembra que quando menino se esforçava para aprender, mas, por mais que tentasse, não conseguia se concentrar nas aulas: “não me concentrava nas aulas, aí ó, fui repetindo direto, direto”. Ele tentava fazer as lições, sempre sem ninguém para ajudá-lo, e não faltava aula, mas ainda assim não conseguia acompanhar a matéria dada, e sempre lhe parecia que o conteúdo que a professora ensinava era muito mais do que podia entender: “Na primeira e segunda série, eu lembro disso, quando eu tava escrevendo e a professora apagava o quadro, e eu não acabei de escrever, eu até chorava. Eu baixava a cabeça e começava chorar”. As dificuldades na escola logo o convenceram de que o estudo não havia sido feito para ele, pois, por mais que tentasse, sempre era um esforço inútil: Juninho não conseguia aprender. O descaso da escola e o fato dos pais nunca terem se interessado em melhorar seu desempenho só favoreceu seu desinteresse progressivo: “Não falava nada pra incentivar a pessoa, ‘cê ta perdendo de ano’, ‘não sei o que’, entendeu, não falava, aí a pessoa vai perdendo de ano”. Juninho, já derrotado pelas dificuldades incontornáveis, transformou, por meio de um auto-engano que adia a entrega ao desespero, essa derrota em escolha pessoal. Ele começa a faltar aula para se divertir com os amigos pelas ruas da cidade e passa a justificar seu fracasso dizendo que ele é que não quer estudar, pois é melhor “aproveitar a vida” em vez de perder a juventude “enfiado” nos livros. Além disso, precisava trabalhar para ajudar nas despesas da casa.

Depois de repetir três vezes a mesma série, Juninho foi aprovado continuamente, graças ao sistema de “promoção automática”, até chegar à quinta série do ensino fundamental, na qual, por ocasião da morte do pai, decidiu abandonar de vez os estudos para começar a trabalhar e ajudar a família. Depois de uma série de biscates, em que trabalhou como lavador de carros, ajudante de pedreiros, limpando caixas de gordura e capinando quintais, hoje, aos 25 anos, Juninho é vendedor ambulante no centro da cidade. Não sabe ao certo quanto ganha, mas calcula que seu rendimento por semana deve estar em torno dos 100 reais.

Diferente de Juninho, vimos que Anderson teve um pouco mais de sorte na vida. Ele contou com uma família organizada, que fez com que se tornasse uma segura do amor e cuidado dos pais, a despeito das permanentes dificuldades materiais que enfrentavam. Mas a qualidade da vida familiar de Anderson não foi o bastante para permitir que ele escapasse à má-fé institucional da escola. A dificuldade com a matemática e com a física, com o tipo de linguagem mais abstrata a qual ele não pôde desenvolver em seu lar, foi o suficiente para que a escola o castigasse com violência o bastante para fazê-lo desacreditar de si mesmo, das capacidades que sua família o tinha legado e as quais cabia à escola lapidar e desenvolver.

A vida familiar de Anderson o equipou com as disposições fundamentais para o sucesso escolar: disciplina, concentração e responsabilidade moral para com os estudos, resultado de sua ligação afetiva com o conhecimento, que faz com que ele o sinta como algo essencial em sua vida. Contudo, a dificuldade de Anderson com a matemática foi, em um contexto institucional precarizado pela falta de recursos, pela super lotação e pela desvalorização social do magistério, razão suficiente para que a instituição não só não o ajudasse a superá-la, mas também o agredisse e o punisse por possuir essa dificuldade. Deste modo, mesmo tendo desenvolvido em casa algumas disposições fundamentais para o bom desempenho escolar, estas disposições não puderam ser atualizadas e sancionadas no contexto institucional. Ao contrário, este último gerou em Anderson uma tensão proveniente da defasagem entre as suas disposições e as exigidas pela instituição, ainda que essa exigência estivesse além do que ele podia oferecer.

As dificuldades de Anderson poderiam ter sido superadas pela instituição escolar, que conta com uma infinidade de métodos educativos e pedagógicos para tanto. Contudo, não é esta a prática comum nas escolas públicas de todo o Brasil. Ao perceberem que os “maus” comportamentos dos alunos (tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade) são frutos do contexto familiar, a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a se arrastar indefinidamente até ser naturalizado, ou seja, visto como se fosse parte da própria “natureza” dos alunos. A prática comum é então punir e castigar aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como conseqüência de uma escolha racional de cada um,

e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar.

O primeiro grande incidente que desencadeou, nas palavras de Anderson, o seu grande “trauma” com a escola, foi ainda aos sete anos, quando sua professora de matemática, ao ver que ele ria de uma colega que caíra da escada, o apertou pelo braço e, gritando, o levou para a secretaria para ser castigado. Nessa época, Anderson já tinha dificuldade com a matemática, mas ele lembra que este episódio agravou ainda mais o problema, pois ele passou a ter muito medo da matemática e da sua professora: “Então eu vivia chorando; só deu ver ela entrando na sala eu ficava chorando”. Na série seguinte, Anderson recorda que continuou tendo dificuldades escolares, principalmente graças a outra professora, Dona Geiza. Ele diz que ela “cismava” com ele, embora não soubesse o motivo, já que, a despeito de sua dificuldade em aprender, sempre fora uma criança quieta e bem comportada em sala de aula.

Visto que, dentro do sistema escolar, tudo que não se enquadra às normas de disciplina e bom comportamento é passível de punição, alunos como Anderson e Juninho são punidos o tempo inteiro por não se adequarem às normas escolares, mesmos quando o desajuste a essas normas é fruto de uma deficiência ou uma dificuldade que eles sozinhos não podem superar. E a punição que deveria ter um caráter corretivo, nessas escolas precarizadas serve principalmente para hierarquizar os “bons” e os “maus” alunos, devido ao fato dela não poder contar com meios efetivos de correção. Essa separação não é uma separação apenas dos atos cometidos pelos alunos, como se estes atos não trouxessem em si uma vinculação profunda àqueles que os cometem. Mas, como mostra Foucault, é uma separação dos próprios indivíduos, de sua natureza, de seu nível ou valor.

Anderson recorda uma ocasião em que Dona Geiza o chamou ao quadro negro para resolver uma expressão matemática a qual ele considerava extremamente complicada: “Uma vez ela me chamou e falou ‘oh, agora cê vai ter que resolver essa conta aqui e agora! Cê vai ter que resolver tudo. Cê não vai sair daqui sem resolver!’ Eu fui fazendo, fazia errado, ela falou ‘Não é assim, faz a conta direito! Cê sabe como é que é a regra!’”. Anderson lembra que não conseguiu fazer a conta, de forma que Dona Geiza acabou por chamar outro aluno, falando com ar zombador que “é uma vergonha mesmo” em frente de toda a turma. Ele lembra que

voltou para o seu lugar de cabeça baixa, com muita vergonha dos colegas, sentindo-se extremamente humilhado e incapaz: “Eu fiquei muito arrasado depois”.

Mas as humilhações de Anderson na escola não acabaram por aí. Também graças ao sistema de “promoção automática”, Anderson foi aprovado nas últimas séries do ensino fundamental, mesmo não tendo notas suficientes para tanto. Isso dificultou ainda mais sua aprendizagem, pois ele passava para as séries seguintes ainda sem ter aprendido o conteúdo das séries anteriores. Graças ao incentivo dos pais e da ajuda do irmão mais velho, Anderson consegue chegar ao ensino médio e já no primeiro semestre do primeiro ano mais um episódio cruel de má-fé institucional reforçou suas dificuldades escolares. Anderson conta que havia montado dois experimentos para uma “feira do saber” promovida pela escola, que consistiam em um circuito de um cofre eletrônico e um pedal de guitarra. Ele lembra que estava muito orgulhoso por ter feito sozinho o projeto. Contudo, no momento em que explicava a um grupo de pessoas e ao seu professor de física como elaborara o projeto, Dona Eunice, sua professora de matemática daquele ano, parou e disse: “Aí professor, fala pra ele que pra ele entender isso aí, antes ele tem que aprender matemática”. A partir de então, o professor de física, de quem Anderson sempre gostou e se deu bem, passou a tratá-lo friamente: “Ai, depois que eu acabei de tentar acabar de explicar ele, apesar desse momento horrível que eu passei, eu fui falando com ele, ele não olhou no meu olho mais, e depois no final, depois deu apresentar tudo pra ele, ele teve coragem de falar assim: ‘estuda matemática!’ Só isso! E virou as costas”.

Com muito custo, ele conta que conseguiu terminar o ensino médio. No entanto, a série de humilhações a que Anderson foi submetido durante toda a sua vida escolar marcou profundamente sua relação com a escola e determinou os rumos futuros de sua história. Hoje, Anderson não se sente seguro para dar continuidade aos estudos, nem mesmo para fazer o curso técnico de eletrônica sugerido por seu patrão, que seria fundamental para a obtenção de uma colocação melhor no trabalho: “Eu tenho medo. Esse que é o problema, eu tomei medo, entendeu? Foi um trauma. Esse que é o problema, eu já não sei qual que é a diferença entre o difícil e o medo”. Como não consegue ver que é a própria escola a responsável pelo seu fracasso, não resta a Anderson outra alternativa se não buscar em si mesmo as causas deste, pois, de acordo com ele, o papel da escola é mesmo o de selecionar e desenvolver os alunos “que têm a mente um pouco melhor”. E ele,

é claro, acredita que não se enquadra neste grupo: “E eu não sou um desses. Minha memória é muito ruim, eu tenho a cabeça muito ruim pra guardar as coisa. Pra cálculos também eu tenho a cabeça muito ruim... Eu acho que eu tenho mesmo”. A insegurança e o medo de Anderson são o resultado concreto e bem acabado da má-fé institucional das escolas públicas brasileiras.

Anderson, após anos de frequência à instituição escolar, tem a sua vida completamente cerceada pelo medo e a insegurança que ela lhe legou. Ele sonha com a possibilidade de ter uma vida melhor, possibilidade esta real e palpável, visto que materializada em um curso técnico, mas que ele “teima” em adiar indefinidamente. Sua vida familiar o equipou com as disposições fundamentais para o sucesso escolar: disciplina, concentração e responsabilidade moral para com os estudos, resultado de sua ligação afetiva com o conhecimento, que faz com que ele o sinta como algo essencial em sua vida. É graças à sua ligação afetiva com o conhecimento que Anderson sofre tanto com a culpa de seu fracasso, pois sente e sabe o que perde com ele: o reconhecimento e a valorização social destinadas a todos aqueles que possuem algum tipo de conhecimento incorporado. Seu sorriso envergonhado e seu olhar baixo deixam transparecer a dor e a tristeza que sente quando diz que seus pais desistiram de acreditar em seu sucesso: “Ah, incentivavam (*os estudos*)... eles sempre incentivaram isso muito. Mas chegou um momento em que eles desistiram de mim, do meu irmão não, mas de mim eles desistiram...”. A violência simbólica engendrada pela má-fé institucional tornou inviáveis as chances de sucesso que ele trouxe de casa. A autoridade e o poder institucional materializado nos agentes institucionais, seus professores, e nas práticas corriqueiras, provas e todo tipo de métodos de avaliação, foram mobilizados para punir e castigar Anderson pelas limitações contra as quais ele sozinho não podia superar.

Seu sofrimento é qualitativamente diferente daquele que Juninho sente. Como nunca jogou de fato o jogo escolar, como esteve na escola sem de fato *viver* a escola, Juninho não sente culpa pelo seu fracasso, pois este sentimento pressupõe uma ligação afetiva com o conhecimento que nunca sentiu, pois não possui as disposições necessárias para saber e *sentir* de fato o que está perdendo com ele. O que Juninho sente efetivamente é uma terrível ausência, um enorme sofrimento por sair fracassado em um jogo que, apesar de não saber as regras, sente, através da imagem redutora e desvalorizada de si mesmo que toda a sociedade lhe devolve,

que é primordial. Juninho, como quase todo indivíduo pertencente à ralé brasileira, não tem ao menos a possibilidade de apostar em uma chance que não consegue levar adiante, como Anderson. A ele resta apenas o delírio, a fantasia irrealista de um dia ter uma vida longe da miséria e da precariedade, já que suas chances objetivas de vencer a competição social com algum sucesso são ínfimas.

Embora Juninho saiba racionalmente – ainda que não sinta – que o único caminho possível para essa vida melhor que ele tanto sonha passa pela escola (“Estudando, eu estudando tem uma oportunidade de arrumar um objetivo melhor. O caminho é o estudo”), ele sente que para ele este caminho está fechado. Não obstante, uma vez que a miséria se impõe como uma necessidade tão absoluta, a ponto de não deixá-lo vislumbrar nenhuma saída razoável, Juninho, assim como a maioria da ralé, mesmo sofrendo as conseqüências de viver sob condições de vida as mais desumanas possíveis – em meio à miséria material, à ameaça permanente de violência física e ao não reconhecimento social – tende a viver seu sofrimento como sendo coisa habitual, componente inevitável de sua existência (BOURDIEU, 1979).

Para Juninho e Anderson o grande feito da má-fé institucional foi lhes mostrar o caminho por excelência do sucesso pessoal e do reconhecimento social em uma sociedade capitalista competitiva como a nossa, o conhecimento, apenas para fazê-los descobrir que as portas desse caminho estão irremediavelmente fechadas para eles. E pior: que se trata de um fracasso individual e não de um processo histórico que reproduz uma classe inteira. Ambos *sabem* racionalmente o valor do conhecimento, contudo, apenas Anderson possui a capacidade de *sentir* essa importância. Anderson ao menos consegue dar forma ao seu sofrimento, sabe que ele advém de seu fracasso escolar e se culpa por isso. Isso faz com que possa compreender melhor sua vida e lidar melhor com ela, na medida em que conhece as regras do jogo como partícipe e não apenas como observador alienado e delirante. Apesar dessa diferença entre ambos, o destino reservado a um é o mesmo reservado ao outro: a má-fé institucional constrói o mesmo fio invisível que liga a ralé estrutural, cuja miséria moral e material apenas encontra sua confirmação e institucionalização nas escolas públicas, das demais frações das classes populares que apesar da renda precária, não deixam de ser contempladas com uma vida familiar organizada e com algum conhecimento incorporado. Essas últimas teriam alguma possibilidade de ascensão social, caso as escolas públicas não se

encarregassem muitas vezes, por efeito da má fé institucional, de também lhes fechar as portas a essa possibilidade.

Eu acho assim, o meu sonho é... Eu queria... Se eu fosse pedir alguma coisa pra mim ter, se eu tivesse um sonho pra mim ter é que eu tivesse do nada um estalo e eu [*ele estala os dedos*]... Ficasse finalmente bom pra estudar (Anderson).

CONCLUSÃO

Partindo do fato comprovado em inúmeras pesquisas de que a maior parte dos alunos que freqüentam as escolas públicas de ensino básico advém das classes baixas, pudemos perceber como estas escolas desempenham um papel essencial na reprodução e naturalização de nossa desigualdade social. Como aponta Bourdieu, o sistema de ensino afirma como acessíveis a todas as classes sociais esperanças de sucesso escolar que, na verdade, são condicionadas pela posição dessas classes no espaço social. Deste modo, as aptidões e habilidades que ele reconhece como legítimas e sobre as quais se pauta para selecionar e aprovar pessoas na competição social é condicionado pela origem social dos indivíduos, mas aparecem a todos – e à própria escola – como sendo critérios neutros alcançáveis por qualquer indivíduo. Na realidade, o sistema escolar trata como “dom” ou mérito individual o que na verdade são *disposições* (BOURDIEU, 2007) – modos de pensar, agir e sentir adquiridos espontaneamente pela socialização – distribuídas diferencialmente aos indivíduos de acordo com sua classe social.

Podemos dizer que parte significativa das classes populares brasileiras que está nas escolas públicas de ensino básico se enquadra no que Souza (2003) chama provocativamente de “ralé estrutural”. Vimos no primeiro capítulo que este conceito se refere a uma classe social que, além de escasso capital econômico, não possui quase nenhum gênero de capital cultural incorporado, conta com fracas disposições para o autocontrole, disciplina e concentração para os estudos, além de não possuir uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão. Sem essas disposições é impossível para os indivíduos desenvolver uma relação bem sucedida com a escola e, conseqüentemente, com o mundo do trabalho qualificado, pois elas são a base para um desempenho bem sucedido nas instituições do mundo moderno. Com isso também se torna impossível para qualquer indivíduo obter o reconhecimento social de sua “dignidade”, pois como vimos, a atribuição de respeito e reconhecimento social em sociedades modernas como a brasileira está atrelada à incorporação dessas disposições que caracterizam o sujeito “digno”. Forma-se assim um perverso

círculo vicioso: por não ter as disposições necessárias, essa classe é condenada a trabalhos marginais, de baixa remuneração, irregulares e nas franjas da produção capitalista, não podendo assim se inserir de maneira completa na estrutura da sociedade inclusiva, nas instituições do mundo urbano e, por meio delas, se disciplinar, adquirir regularidade, bem como absorver suas normas e valores, ou seja, as disposições que essas instituições são capazes de formar (FERNANDES, 1978). O não desenvolvimento dessas disposições é a principal causa da eternização da marginalização econômica e social desta classe à sociedade inclusiva.

Assim, as condições objetivas de existência específicas que determinam a posição de cada classe no espaço social irão produzir um conjunto sistemático e coerente de disposições a partir das quais os sujeitos irão enxergar a si mesmos e todo o mundo social. As práticas desses agentes serão determinadas pela relação que eles possuem com o futuro objetivo e coletivo que define sua situação de classe. No caso da ralé estrutural, suas condições objetivas de existência criam processos de socialização precários, visto que não propiciam o desenvolvimento das disposições fundamentais para a formação do cidadão útil e produtivo ao mercado de trabalho qualificado. Ao contrário, o que é generalizado nesta classe é um modo de vida que exige pouco controle dos impulsos e que, por isso, não prepara os sujeitos com a disciplina e o autocontrole suficientes para um bom desempenho no mundo escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho qualificado. De acordo com Bourdieu (1998), a atitude da família a respeito da escola é definida em função das esperanças objetivas de êxito escolar oferecido de acordo com a classe social e intuitivamente apreendida pelos seus membros. Em um contexto objetivo de fracasso escolar em massa da ralé estrutural, a escola pública dificilmente é apreendida por esta classe social como um meio efetivo de ascensão social.

Barbosa (2004) percebe ser o nível de escolaridade da mãe o fator de maior influência na formação de suas expectativas com relação ao destino escolar de seus filhos. Suas pesquisas mostram a associação entre as expectativas familiares e o desempenho dos estudantes: quanto maior a expectativa, melhor é o desempenho dos estudantes na escola. Visto que a porcentagem de crianças brasileiras cujos

pais têm menos de quatro anos de estudo em 2004 chegou a 27,8%⁹ e a escolaridade média dos brasileiros com 25 anos ou mais em 2002 foi de 6,1 anos de estudo¹⁰ e considerando a correlação positiva entre educação e renda demonstrada em inúmeras pesquisas empíricas (SANTOS, 2002), podemos concluir que as expectativas dessas famílias a respeito do desempenho de seus filhos necessariamente serão baixas. Isso significa que possivelmente serão baixos os desempenhos escolares destes alunos.

Podemos então constatar que os membros da raça estrutural não conseguem, em sua maioria, estabelecer uma relação bem sucedida com o mundo escolar. Esse déficit é fruto, por um lado, de um tipo de configuração familiar que, devido a sua socialização precária, não cria condições de desenvolver as disposições necessárias para a criação de uma relação afetiva positiva com o conhecimento escolar. A relação destes alunos com a escola é caracterizada pelo que Lahire (1997) chama de incompatibilidade ou estranhamento entre as disposições que a sua configuração familiar lhes legou e aquelas exigidas pelo mundo escolar. Por outro lado, esse déficit é reafirmado e aprofundado pela má-fé da instituição escolar que, por meio de suas práticas cotidianas, age no sentido de individualizar o fracasso, responsabilizando o aluno por ele, reproduzindo nele baixa auto-estima, culpa, auto-desprezo e desesperança de si.

Segundo Foucault (1987), a instituição escolar tem, enquanto uma instância fundamental de desenvolvimento e generalização do poder impessoal disciplinar das sociedades modernas, a função essencial de operar o disciplinamento dos corpos dos sujeitos, de torná-los futuros produtores úteis ao funcionamento da sociedade. Ele a enquadra entre as instituições que operam exercendo o disciplinamento, em contraposição às instituições como os manicômios e presídios, que operam pelo não disciplinamento dos sujeitos, servindo apenas para fixar neles o estigma da “anormalidade”. Contudo, acreditamos que podemos inserir grande parte das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil na segunda categoria: o papel que cumprem é o de reprodução da ordem social; elas mobilizam saberes e técnicas de poder individualizantes, mas não disciplinam. Desta forma, as técnicas de poder se

⁹ Dados disponíveis em:

<http://www.deolhonaeducacao.org.br/Numeros.aspx?categoria=DadosPopulacao&indicador=3&faixa=2&ano=2004&pesquisa=1&action=1>. Acesso em: 05 fev. 2009.

¹⁰ Dados disponíveis em:

<http://www.deolhonaeducacao.org.br/Numeros.aspx?categoria=FluxoEduc&indicador=12&ano=2002&pesquisa=1&gerarTabela=1&action=1>. Acesso em: 05 fev. 2009

fixam sobre os sujeitos, tratando-os individualmente como uma unidade singular de significado, mas não são capazes de discipliná-los. Quando a escola falha em disciplinar individualmente cada sujeito, graças ao contexto precário da instituição, esta falha se apresenta como falha individual imputável às características dos indivíduos e não da instituição. Este mecanismo acaba então por individualizar apenas os insucessos dos sujeitos, na medida em que não os transforma em indivíduos disciplinados (ROCHA, 2008).

Desta forma, incapaz de efetivamente disciplinar os alunos e oferecer a eles um caminho para o mercado de trabalho qualificado, a estadia prolongada na escola desenvolve neles somente o reconhecimento da legitimidade do sistema de ensino e a sensação de serem eles próprios, individualmente, por conta da insuficiência do seu desempenho escolar e pelo seu comportamento incompatível às muitas exigências do ambiente escolar, os responsáveis pela reprodução social do seu destino de classe. Foi isso que verificamos durante os estudos para a consecução deste trabalho, através de estudos teóricos e material empírico (entrevistas semi-estruturadas e observações em escolas públicas de periferia), este último utilizado não com o objetivo de comprovação das proposições teóricas desenvolvidas, apesar de apontarem nesta direção, mas como um recurso para refletir sobre a própria teoria.

Por meio das pesquisas históricas realizadas por Romanelli (2005), percebemos que a maioria das medidas e ações do Estado brasileiro a respeito da educação pública encerra o padrão de má-fé institucional. Apesar dos discursos e metas oficiais do Estado intercederem a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, não foi neste sentido que se direcionaram as ações do Estado até hoje. As reformas feitas acabaram por acentuar a dualidade do ensino já que, na prática, não ofereciam as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação de qualidade.

Deste modo, por meio deste trabalho, acreditamos poder oferecer elementos para a abordagem do ensino público no Brasil a partir de uma análise teórica original, importante na compreensão de alguns mecanismos responsáveis pela manutenção de nossa desigualdade social. Procuramos apontar neste trabalho não apenas as causas “pré-escolares” do insucesso escolar, o que é sobejamente analisado por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, por exemplo, apesar de ainda ser desconsiderado por inúmeros estudos sobre o tema. Além das causas pré-escolares

do fracasso escolar, procuramos mostrar como alunos cuja socialização familiar propicia chances objetivas de ascensão social pela escola, são submetidos sistematicamente a práticas de violência simbólica que determinam o seu fracasso escolar. Neste sentido, o conceito de “má-fé institucional”, primeiramente formulado por Pierre Bourdieu (1997), mas reformulado por Rocha (2008) com a ajuda das análises foucaultianas a respeito do micropoder foi fundamental para apontar para o funcionamento da própria instituição escolar como um dos fatores fundamentais para a produção do fracasso escolar. Assim, ultrapassando as análises que apontam unicamente para a origem social dos alunos como causa de seu fracasso escolar, e ultrapassando também as análises como as desenvolvidas por Patto (1993) que negam o peso da origem familiar e identificam unicamente o sistema escolar como principal responsável pelo fracasso, esta abordagem pretende apontar ambos os fatores como determinantes para o histórico fracasso escolar em massa que atinge as classes populares brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; RANDALL, Laura. **Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores**. CADERNO CRH, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, Mai./Ago. 2004

BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O Desencantamento do Mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 81-126.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: o legado da raça branca. Volume 1. São Paulo: Ática, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Unesp, 1997

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. **Um Salto para o Presente**: a educação básica no Brasil. São Paulo Perspectiva. vol.14, no.1. São Paulo: Jan./Mar. 2000

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, 1993.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A Pedagogia da Repetência**. Estudos Avançados. vol.5, no.12. São Paulo Maio/Agosto 1991.

ROCHA, Emerson. **Desigualdade Social e Desafios para as Políticas Públicas**. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/eventos/sios/?p=comlivres>>. Acesso em: 05 fev. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos de renda. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

SCHLUCHTER, Wolfgang. A origem do modo de vida burguês. In: SOUZA, Jessé (org.). **O malandro e o protestante**: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

VIANNA, Oliveira. **Instituições Políticas brasileiras**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1955. v.1.

ANEXO

Abaixo segue o modelo de questionário usado como base para todas as entrevistas utilizadas neste trabalho.

ENTREVISTA DE + ou - 90 MINUTOS.

Introdução: 5 minutos.

Idade, sexo, ocupação, onde mora, salário, nível educacional, nível educacional dos pais, voce tem TV? Automóvel? DVD? Computador? Maq. Fotográfica digital?

1) Consumo: 15 minutos

a) Que roupas costuma usar? 1) elegante, 2) sensual, 3) relaxado, 4) não liga a mínima para isso.

b) Como é a decoração de sua casa? 1) modesta, 2) elegante, 3) original, 4) funcional, 5) o mínimo necessário para viver?

c) Como faz no seu lazer a maior parte do tempo? 1) Televisão, 2) leitura, 3) cinema e teatro, 4) barzinho e baladas, 5) Igreja ou atividades religiosas, 6) Esportes, 6) Sexo

d) Quem é seu tipo de escritor predileto? Tipo Jorge Amado, 2) Tipo Machado de Assis, 3) Tipo Paulo Coelho, 4) Auto-ajuda, 5) leitura religiosa, 6) tipo Chico Xavier, 7) Raramente leio.

e) Que cantores ou estilos de música voce mais gosta? Escolha dois. Zeca Pagodinho, Caetano Veloso, forró, música clássica, sertanejo, Roberto Carlos, rock, jazz e blues, funk, tecno, hip hop, bossa nova, Ivete Sangalo, Tom Jobin,

Chitãozinho e Xororó, Amado Batista, Reginaldo Rossi, Daniel, Paulinho da Viola, Skank.

- f) O que gosta mais na TV? Escolha dois programas. Big Brother, novelas, documentários, filmes, futebol, noticiário, programa de auditório, entrevistas. Reality Shows.
- g) Como vc escolhe um filme? 1) pelo diretor, 2) pelos atores, 3) pela história.
- h) Escolha dois entre diretores e atores de cinema. Xuxa, Renato Aragão, Julia Roberts, Brad Pitt, Sean Penn, Anthony Hopkins, Nikole Kidman, Leonardo DiCaprio, Martin Scorsese, Marlon Brando, Clint Eastwood, Bruno Barreto, Hector Babenco, Fernanda Montengro, Valter Salles, Cláudio de Assis, Maria Augusta Ramos, Steven Spielberg, Glauber Rocha, Arnaldo Jabor, Bruce Lee, Van Damme, Sylvester Stallone, Arnold Schwarzenegger, Almodóvar, Fellini.
- i) Quando vc sai para comer vc prefere. 1) comida boa e farta, 2) comida diferente e original, 3) refinada e exótica, 4) barata e apetitosa.

2) Política e Discriminação. 10-15 minutos.

- a) Gosta de política? Vc se imagina participando de alguma ação política junto com outras pessoas? Os políticos são mesmo todos iguais? De quais políticos gosta? Quais não gosta? Existe justiça social no Brasil? Quais as causas da desigualdade? O que falta para o Brasil deslanchar? Existe discriminação contra o pobre? Cite exemplos? Existe preconceitos de cor? Contra gays? Contra a mulher? Cite exemplos. O que fazer com os mais velhos?
- b) Vc se sente respeitado no Brasil? Existe respeito aos seus direitos? Do que sente falta?

3) Amor e amizade. 5-10 minutos.

- a) Confia nas pessoas em geral? Pq?
- b) O homem só quer sexo?

- c) As mulheres têm que ser inteligentes para saber “levar um homem” ao modo delas?
- d) Quais são as diferenças entre homens e mulheres? Quais as semelhanças?
- e) O que aprendeu com os pais nesse assunto? O que ensinaria aos filhos?
- f) Qual seu tipo ideal de homem/mulher?
- g) Qual a coisa mais importante para a escolha de um parceiro?

4) Brazilianidade. 10-15 minutos

- a) Tem orgulho de ser brasileira (o)? pq?
- b) O brasileiro é diferente de outros povos? Pq?
- c) O brasileiro é mais afetivo mesmo? Pq?
- d) O brasileiro é mais “quente” e sensual? Pq?
- e) O que o brasileiro teria a ensinar aos outros povos?
- f) O que teria a aprender?

5) Religião 10-15 minutos.

- 1- Qual sua história de vida com a religião
- 2- Qual a sua idéia de Deus?
- 3- Uma vida de sofrimento é um sinal de felicidade depois da mort
- 4- Se tem religião, o que ela oferece para vc?
- 5- Quais são as principais diferenças entre sua religião e as demais e a importância dessas diferenças?
- 6- Qual sua opinião sobre os ateus?
- 7- Vc costuma se orientar pela escolha religiosa de quem vc vai votar?Pq?

6) Questões projetivas. 10-15 minutos.

- a. Nós todos temos, às vezes, desejos e impulsos que são difíceis de controlar. Que desejos vc acha que, para vc, são os mais difíceis de controlar?
- b. Qual a pessoa, morta ou viva que vc mais admira? E a que menos admira?
- c. Se vc so tivesse seis meses de vida, mas que pudesse fazer o que desejasse nesses seis meses, o que faria?
- d. Se vc fosse presidente do Brasil quais as três primeiras coisas que faria?

7) Família e planejamento da vida. 25-30 minutos.

- a) Como era sua família? Tinha pai e mãe? Como era o dia a dia em família? Como era sua relação com os pais? E com seus irmãos? Quais as ocasiões de festa? Como eram essas ocasiões? Os mais velhos (pais e irmãos) abusavam ou cuidavam dos mais novos? O que era ensinado a se fazer? E a Não se fazer? Havia estímulo a escola? Existiram outras pessoas fora da família importantes? Quais? Pq? Do que se envergonha e do que se orgulha na sua família? Pq? Vc se criou sozinho ou seguiu o modelo dos pais? Que tipo de pessoa são seus pais?(exemplos e situações que ilustrem a resposta), Sabendo que todos os seres humanos possuem defeito, quais são os dos seus pais? Em qual deles você mais se espelha? Quais são as principais idéias dos seus pais? Como é (ou como era) a convivência dos seus pais? Em que seus pais são mais parecidos? Em que eles mais se diferenciam? Quem normalmente toma as decisões (finanças, recreação, disciplina das crianças e residência)? De tempo em tempo todas as famílias entram em desacordo. Sobre que assuntos seus pais às vezes discordam?
- b) Quais seus alvos e objetivos pessoais? Como imagina que possa alcançar? Carreira e dinheiro ou satisfação pessoal? Pq? Planeja a vida ate quanto tempo? 1-5-10 anos? Ou meses e dias? O destino de cada um depende da vontade individual? Pq sim ou não? Quais as coisas mais importantes da vida?

- c) O que lhe atrai mais num trabalho? Dinheiro ou satisfação pessoal? Você sente que seu trabalho é valorizado pelos outros? Você se sente realizado em seu trabalho?