

**Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorando em Educação**

Iracema de Macedo Paim

As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar

Orientadora: Professora Doutora Mary Rangel

1 de Dezembro de 2003

As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar

Iracema de Macedo Paim

Tese de Doutorado apresentada ao
Doutorado em Educação da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Mary Rangel

Niterói – RJ

Em 1 de Dezembro de 2003

As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar

Iracema de Macedo Paim

Tese apresentada aos professores:

Prof.^a Dr.^a Mary Rangel

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leal

Prof.^a Dr.^a Nyrma Souza Nunes de Azevedo

Prof.^a Dr.^a Sonia Martins de Almeida Nogueira

Expresso minha gratidão

à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mary Rangel, que, com muita ética, respeitou meu tempo, valorizando nosso objeto de pesquisa desde o início desta jornada, intervindo nos momentos decisivos de forma precisa, ajudando-me a coordenar as idéias e acreditando em mim.

a meu filho, Alexandre, por entender minhas inquietações, incentivando-me na produção deste trabalho, respeitando meus ideais de luta, de que um dia teremos uma escola pública, democrática e igualitária, já entendendo e atuando pela necessidade da democratização do conhecimento produzido por meio do trabalho de diferentes segmentos sociais.

aos meus pais, Marcellino e Alzira, que não mediram esforços para que eu pudesse me escolarizar.

(in memoriam)

ao meu irmão José, se aqui estivesse tudo entenderia.

(in memoriam)

às minhas irmãs, Therezinha e Maria, pelo incentivo e pela compreensão dos momentos em que deixamos de ficar juntas.

ao Prof.^o André Augusto, que entendeu minhas contradições e inquietações desde o início de minha vida acadêmica no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Continuo a afirmar minha gratidão por ser meu abridor de caminhos no campo da sociologia e do saber crítico.

à Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leal, pela orientação prestada na dissertação de Mestrado. Obrigada também por ter acreditado em mim quando lhe expus minhas inquietações sociais e meu poder impaciente em relação às minhas idéias sobre o objeto desta tese.

à Prof.^a Dr.^a Sonia Nogueira, que muito contribuiu com suas observações e orientações sobre os primeiros capítulos desta tese no Exame de Qualificação.

à Prof.^a Dr.^a Nyrma Souza Nunes de Azevedo, por aceitar meu convite para participar da banca.

a você, Onila, que veio a preencher a lacuna deixada por minha mãe, além de ser uma grande amiga para mim e avó para o meu filho, e que muito nos tem ajudado a caminhar.

aos amigos da mesma área de conhecimento que, mesmo indiretamente, compartilharam comigo os mesmos ideais pela luta e conquista dos direitos sociais básicos.

às professoras compromissadas com a Educação, na certeza de que seus esforços não serão em vão.

aos professores do curso de Doutorado, com quem cursei as disciplinas, que tanto contribuíram nesta produção através da transmissão do saber e da sensibilidade crítica.

a toda equipe da escola.

A vocês, alunos das camadas populares, vítimas de um sistema perverso e excludente, peço que não deixem de lutar, de instigar e denunciar. Tomem consciência das armadilhas do sistema, não se sintam impotentes. Unam-se através das representatividades, fortaleçam seus ideais na luta pela democratização do conhecimento. Reflitam e dêem significado às suas vidas. Sabemos que, para tanto, exigem-se esforços heróicos. Mas tentem, não só por nós, mas principalmente pelas futuras gerações.

Resumo

Esta tese procura investigar as desigualdades existentes no cotidiano escolar, a partir da comparação das performances escolares e dos respectivos juízos docentes de dois grupos de alunos de uma escola municipal situada na zona sul do Rio de Janeiro. O primeiro grupo é composto por estudantes oriundos das áreas de concentração de pobreza que cercam a referida escola; o segundo, por alunos procedentes das camadas médias urbanas que habitam aquele bairro.

Neste sentido, estabelecemos um recorte empírico bastante delimitado e o investigamos por meio de procedimentos típicos do trabalho de campo. A escola em que realizamos nossa pesquisa foi selecionada exatamente porque se situa em um dado *locus* espacial, circundado por comunidades carentes que reúnem uma população extremamente pobre e marcada pelos processos característicos da violência urbana no município do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, por prédios onde residem famílias das camadas médias urbanas.

Neste trabalho, realizamos uma discussão inicial capaz de explicitar os fundamentos teóricos que direcionaram nosso olhar sobre a realidade empírica investigada. Abordamos também as relações entre as novas características do capitalismo globalizado a partir de fins do século XX e os

processos de empobrecimento da população trabalhadora, que, em nossa avaliação, recolocaram as camadas médias urbanas na escola pública, como mostraremos com dados estatísticos obtidos das fichas de matrícula da escola estudada. Optamos por uma discussão teórica abrangente acerca dessa relação entre empobrecimento e capitalismo globalizado, procurando mapear a literatura atinente ao tema, no âmbito nacional e internacional. Utilizamos ainda alguns dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de melhor refletir sobre as proposições existentes nos estudos nacionais.

Nossa tese também investiga os conceitos obtidos por uma amostra de alunos oriundos das áreas de pobreza do entorno da escola e de outra, composta por alunos provenientes das camadas médias urbanas e transferidos de escolas privadas. Nas atas dos Conselhos de Classe, procuramos referências aos alunos dessas amostras, com a finalidade de compreender como, no âmbito de um espaço institucional, os conceitos emitidos são discutidos e justificados.

No que tange ao trabalho de campo, realizamos vinte e sete entrevistas, das quais dezoito foram discutidas detalhadamente na tese.

Na conclusão, explicitamos, de forma mais sintética, os resultados alcançados, mostrando que foi possível encontrar um processo de aprofundamento das desigualdades no cotidiano escolar, fundamentalmente

quando a instituição pode comparar, na mesma sala de aula, desempenhos de alunos que ali chegam portando quantidades tão desiguais de capital econômico e cultural, sob uma lógica predeterminada de destino anunciado.

Résumé

Cette thèse cherche enquêter les inégalités existantes dans le quotidien d'écolier, à partir de la comparaison des performances écolières et des respectifs jugements du corps enseignant de deux groupes d'élèves d'une école municipale située dans le quartier zone sud de Rio de Janeiro. Le premier groupe est composé par les élèves originaires des endroits de concentration de la pauvreté qui entourent l'école en référence et le second groupe est formé par les élèves qui procèdent des couches moyennes urbaines qui habitent dans ce quartier là.

Dans ce sens, nous établissons une coupure empirique assez délimitée et nous l'enquêtons par le moyen de procédés typiques du travail de champs. L'école où nous avons réalisé notre recherche a été sélectionnée exactement parce qu'elle se situe dans un donné locus spacial, entourée par les communautés indigentes qui réunissent une population extrêmement pauvre aussi bien que marquée par les processus caractéristiques de la violence urbaine dans la commune à Rio de Janeiro., en même temps dans les immeubles où habitent les familles des couches moyennes urbaines.

Dans ce travail, nous réalisons un débat initial capable d'explicitier les fondements théoriques qui dirigent notre regard vers la réalité empirique

enquêtée. Nous abordons aussi les relations entre les nouvelles caractéristiques du capitalisme globalisé à partir de fins du Siècle xx et les processus de paupérisation de la population travailleuse, donc dans notre évaluation ont remplacé les couches moyennes urbaines dans l'école publique, comme ça, nous montrerons avec les données statistiques obtenus des fiches d'immatriculation d'école étudiée. Nous avons opté pour un débat théorique large à propos de cette relation entre la paupérisation et le capitalisme globalisé en cherchant tracer la littérature relative au thème , dans la sphère nationale et internationale. Nous avons encore utilisé quelques données statistiques de l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE), pour le mieux réfléchir sur les propositions existantes dans les études nationales.

Notre thèse enquête les concepts obtenus comme un échantillon. D'une part des élèves originaires des endroits pauvres qui entourent l'école et d'autre part composé par les élèves qui procèdent des couches moyennes urbaines qui sont transférés d'école privée. Dans les actes des Conseils de Classe , nous avons cherché des références aux élèves de ces échantillons afin de comprendre comment ça se fait, au milieu d'un espace institutionnel, les concepts émis sont discutés et justifiés.

Dans ce qui concerne le travail de champs, nous avons réalisé vingt-sept entrevues, desquelles dix-huit ont été discutées en détail dans la thèse.

En conclusion,nous explicitons, d'une façon plus synthétique, les résultats réussis, en montrant qu'il est possible trouver un processus d'approfondissement des inégalités dans le quotidien d'écolier, fondamentalement quand l'institution peut comparer,dans la même classe, l'exécution des tâches des élèves qui y arrivent en portent des quantités si inégales de capital économique et culturel, sous une logique prédéterminée dans le destin annoncé.

Sumário

Introdução.....	15
Objeto e pressupostos teóricos.....	15
A composição deste estudo.....	34
Capítulo 1. As representações no contexto do cotidiano escolar: enquadramentos teóricos.....	40
1.1. <i>A teoria de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro.....</i>	<i>40</i>
1.2. <i>As “razões práticas” de Bourdieu em relação com a teoria das representações sociais.....</i>	<i>47</i>
1.3. <i>Considerações finais.....</i>	<i>73</i>
Capítulo 2. Crise econômica, mudanças no mercado de trabalho e pauperização na metrópole do Rio de Janeiro.....	76
2.1. <i>Neoliberalismo e trabalho no capitalismo contemporâneo.....</i>	<i>78</i>
2.2. <i>O mercado de trabalho na região metropolitana do Rio de Janeiro nos anos 1990.....</i>	<i>99</i>
2.3. <i>Considerações finais.....</i>	<i>120</i>
Capítulo 3. Trajetórias escolares e classificações docentes.....	123
3. 1. <i>Acompanhando as trajetórias escolares: a lógica dos conceitos.....</i>	<i>133</i>

3. 2. <i>Os professores e suas classificações</i>	159
3. 3 <i>Conceitos, classificações e hierarquias</i>	179

Capítulo 4. Agentes sociais em campo: vozes e atitudes no cotidiano escolar.....185

4.1. <i>As representações dos docentes</i>	191
4.1.1. <i>Entrevista com a professora Diana</i>	191
4.1.2. <i>Entrevista com a professora Mara</i>	200
4.1.3. <i>Entrevista com a professora Lia</i>	206
4.1.4. <i>Entrevista com a professora Celi</i>	214
4.1.5. <i>Entrevista com a professora Rosa</i>	223
4.2. <i>As representações dos discentes</i>	230
4.2.1. <i>Entrevista com o aluno José</i>	231
4.2.2. <i>Entrevista com a aluna Paula</i>	234
4.2.3. <i>Entrevista com o aluno Aldo</i>	237
4.2.4. <i>Entrevista com a aluna Nívea</i>	240
4.3. <i>As representações dos funcionários de nível elementar e da secretaria</i>	243
4.3.1. <i>Entrevista com a professora Gina, desviada de função</i>	243
4.3.2. <i>Entrevista com a professora Mira, desviada de função</i>	255
4.3.3. <i>Entrevista com a professora Alda, desviada de função</i>	268
4.3.4. <i>Entrevista com a servente Elisa</i>	274
4.3.5. <i>Entrevista com a servente Joana</i>	278

4.4. As representações dos responsáveis.....	282
4.4.1. <i>Entrevista com a mãe de aluno, Alice</i>	282
4.4.2. <i>Entrevista com o pai de aluno, Alex</i>	288
4.4.3. <i>Entrevista com a mãe de aluno, Maria</i>	292
4.4.4. <i>Entrevista com a mãe de aluno, Luzia</i>	297
4.5. Uma hierárquica rede de relações no cotidiano escolar.....	303
Considerações finais: as hierarquias no cotidiano escolar	307
Bibliografia	326

Introdução

Objeto e pressupostos teóricos

Esta tese tem como objeto os impactos e os conflitos que se desenvolvem no cotidiano escolar frente à reentrada maciça de alunos oriundos das camadas médias urbanas - a partir dos últimos anos do século XX - em escolas públicas que se caracterizavam por uma clientela constituída por alunos pobres.

Da mesma forma que em nossa dissertação de Mestrado em Educação, aqui também partimos de uma inquietação colocada por nossa experiência pedagógica. Naquele primeiro momento, tomamos como objeto as representações e as práticas da violência desenvolvidas num espaço específico: as escolas que atendem crianças e jovens das parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora urbana da cidade do Rio de Janeiro. A inquietude advinha do fato de termos verificado - naquele momento ocupávamos um cargo administrativo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - que, de variadas formas, os colégios públicos que recebiam alunos procedentes de espaços tomados pelo crime organizado sofriam condicionamentos complexos em seu cotidiano; condicionamentos

esses determinados pela proximidade - social e espacial - com grupos de alunos envolvidos com o crime organizado.

Agora, a tese que apresentamos parte de outro conjunto de questões e inquietações vividas no cotidiano de nossa prática pedagógica e administrativa como diretora de uma escola da rede municipal de ensino.

A questão principal, que ensejou a realização deste trabalho, foi a recente mudança do perfil social e econômico dos alunos que têm buscado ingressar na escola municipal¹ onde estamos atuando, fenômeno que se generaliza no município.² Nesse sentido, temos constatado que, além de alunos de origem mais pobre, a partir de 1997 crianças provenientes do que poderíamos denominar “camadas médias urbanas” estão buscando com freqüência a matrícula no ensino fundamental.

¹ Trata-se de uma escola pública municipal “convencional”, de primeiro segmento do ensino fundamental, situada no bairro de Copacabana, zona sul da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Este bairro reúne em sua área urbanizada uma população que flutua entre as camadas médias e altas de renda; além disso, compreende várias comunidades carentes verticais – os chamados “morros”. Instalada numa rua de grande movimento no bairro, a escola está geograficamente bastante próxima de três dessas comunidades – bem como é vizinha de vários edifícios de luxo -, das quais é originária a maior parte de seus alunos. Do pátio da escola é possível avistar as encostas dos “morros” – que se localizam a cerca de 300 metros – e ouvir nitidamente os tiros que de lá ecoam – o que ocorre com relativa sistematicidade.

² Embora os dados comprobatórios desta afirmação – que no momento possuímos – refiram-se somente à escola municipal onde atuamos, esta constatação tem sido objeto de conversas informais e discussões entre as diretorias das escolas municipais do 2º CRE – no qual estamos alocados – e de encontros mais gerais, formais e informais, com outras diretoras de escolas.

Vale ressaltar que, no caso de nossa pesquisa, estamos trabalhando com um recorte que se refere a famílias, as quais estamos vinculando às “camadas médias urbanas”, chefiadas por indivíduos que se enquadrariam em determinados perfis ocupacionais. Esta forma de definição não é “à prova” de questionamentos. Porém, frente à vasta literatura existente sobre o tema, preferimos utilizar as indicações de Ribeiro (2000), que elabora uma classificação a partir de “categorias sócio-ocupacionais” (Ribeiro, 2000, p. 73), procurando estabelecer uma combinação entre as seguintes variáveis: ocupação, renda em geral obtida com a mesma, posição na ocupação, setor de atividade e instrução requerida para o exercício. Assim, teríamos compreendidas nas “camadas médias urbanas” as seguintes ocupações: profissionais liberais, profissionais de nível superior assalariados, pequenos empregadores urbanos, comerciantes, empregados de supervisão, empregados de saúde e educação, técnicos e empregados da Justiça.

Podemos acompanhar a evolução desse movimento de busca da escola pública nos quadros a seguir:

QUADRO 1 - Matrículas iniciais em uma escola municipal situada no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro/RJ

Matrículas iniciais	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002**
CA e primeira série							
Aluno tradicional*	90	74	61	103	72	139	116
Aluno oriundo das camadas médias	–	11	28	117	26	122	59
Total	90	85	89	220	98	261	175

* Estamos denominando como “aluno tradicional” as crianças oriundas dos “morros” que circundam a escola ou de áreas pobres em geral.

** Neste ano, estamos contabilizando também os alunos matriculados na “educação infantil”, que foi implantada na escola para substituir o antigo jardim de infância.

Fonte: secretaria da escola.

Como podemos verificar, em 1996 as crianças que conseguiram matrícula no CA e na primeira série se relacionam, sem exceção, com o perfil que estamos denominando de “aluno tradicional da escola”, ou seja, são oriundas em sua quase totalidade das comunidades carentes do Pavão, Pavãozinho e Cantagalo. Seus pais ou responsáveis ocupam principalmente empregos de porteiro, camelô, faxineiro(a) e domésticas (no caso das mulheres). Vale destacar ainda que, desse total de novas matrículas em 1996, exatamente 29 crianças eram atendidas pela creche municipal da comunidade do Pavãozinho.

Em 1997, já é possível verificar uma pequena mudança, pois, além dos alunos tradicionais da escola, temos a entrada de um pequeno número (precisamente 12,94% do total de matrículas iniciais) de alunos que residem nos prédios do entorno da escola, cujos pais ou responsáveis atuam em um

amplo leque de ocupações: comerciantes e funcionários públicos (de nível superior ou não), profissionais de nível médio (técnicos em contabilidade, por exemplo), profissionais não-manuais (bancários, por exemplo), profissionais de nível superior (enfermeiros e advogados, por exemplo).

Em 1998, a tendência esboçada no ano anterior se acentua; assim, os alunos oriundos das camadas médias - com as mesmas características de local de moradia e situação profissional expostas acima - já constituem 31,46% do total de matrículas iniciais.

No ano de 1999,³ esse processo de busca da escola pública pelas camadas médias urbanas ganha contornos de absoluta intensificação, pois o número de matrículas iniciais desses alunos ultrapassa o dos alunos tradicionais da escola (53,18% para os primeiros e 46,82% para os segundos).

Em 2000, há uma queda nesse percentual, que cai para 26,53%. No entanto, essa percentagem volta a crescer em 2001 e atinge 46,74%. Em 2002, há uma nova oscilação e os alunos oriundos das camadas médias representam 33,71% das matrículas novas das séries iniciais.

³ Especificamente neste ano, a procura por matrículas iniciais ultrapassou a capacidade física da escola e foi necessário, portanto, encaminhar os pais e responsáveis para outros colégios nas adjacências.

QUADRO 2 - Matrículas novas de diferentes séries do ensino fundamental e transferências em uma escola municipal no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro/RJ

Matrículas novas de diferentes séries do ensino fundamental e transferências	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002**
Aluno tradicional*	32	21	26	30	164	285	178
Aluno oriundo das camadas médias	—	23	55	71	157	253	160
Total	32	44	81	101	321	538	338

* Estamos denominando como “aluno tradicional” as crianças oriundas dos “morros” que circundam a escola ou de áreas pobres em geral.

Fonte: secretaria da escola

O movimento que se verifica no caso das matrículas iniciais tem peso proporcionalmente maior nas matrículas novas de diferentes séries e transferências do primeiro segmento do ensino fundamental nos anos acima.

Se em 1996 não verificamos nessa categoria de matrícula qualquer aluno procedente de camadas médias, em 1997 estes já constituem 52,27% do total de matriculados.

Em 1998, tais crianças chegam a representar 67,90% e, em 1999, passam a representar 70,29% do total de matrículas novas de diferentes séries do ensino fundamental e transferências. Vale ressaltar que a quase totalidade desses alunos migrou de instituições privadas de ensino situadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro/RJ. Nos anos seguintes, há uma diminuição

na entrada desses alunos provenientes das camadas médias urbanas, que serão 48,90% em 2000, 47,02% em 2001 e 47,33% em 2002.

Vale lembrar que, no período compreendido entre 1996 e 2002, o número total de alunos se ampliou de forma significativa. Por determinação da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, a escola não pode ter mais salas vazias e deve compor a lotação total de cada turma - o que deveria variar em relação ao tamanho físico da sala, mas acaba chegando a uma média de 40 a 44 alunos. Assim, salas de televisão, de leitura e de reunião são improvisadas para funcionar como salas de aula. O surgimento de políticas assistenciais compensatórias - como o programa bolsa-escola federal - fez com que a demanda por parte das famílias mais pobres também crescesse. O resultado é que, se em 1996 temos 122 matrículas novas, em 2002 estas serão 533.

Ao fazermos uma consolidação dos dados explicitados nos quadros acima, encontramos um aumento contundente da presença de crianças oriundas das camadas médias na escola, o que se comprova no crescimento proporcional dessas no conjunto de alunos novos matriculados a cada ano.

Nesse sentido, dos alunos novos de 1996, nenhum possuía origem que estivesse divergente com a tipicidade das crianças que ali vinham

estudando. No entanto, em 2002, os alunos oriundos de camadas médias representavam 42,69% do número de alunos novos. O quadro abaixo permite visualizar melhor este movimento:

QUADRO 3 - Percentual de matrículas novas de alunos oriundos das camadas médias no total de matrículas novas de uma escola municipal específica no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro/RJ

ANO	%
1996	0%
1997	26,33%
1998	48,82%
1999	56,80%
2000	43,68%
2001	46,93%
2002	42,69%

Fonte: secretaria da escola.

No caso dos alunos aqui denominados tradicionais - conforme definido anteriormente neste capítulo -, encontramos um amplo espectro de explicações para a matrícula nova, que podem ser resumidas em situações de: imigrantes ou descendentes de imigrantes que retornam à cidade após um período de tempo em outro estado da Federação; contínua reprovação em determinada escola pública e, assim, busca de melhor desempenho em outra; retorno após evasão de outra escola; mudanças familiares de local de moradia (fator que, por sua vez, possui inúmeras determinações, tais como

4 O valor previsto é de R\$15,00 para cada criança em idade escolar, o que configura o máximo de R\$45,00 por família.

dissolução da família, busca por melhor preço de aluguel, criança que passa a residir com outro núcleo familiar, por exemplo).⁵ Temos ainda explicações que se relacionam com conflitos entre a criança transferida e outros alunos,⁶ ou entre a primeira e o professor ou diretor da escola.

Por outro lado, no ato da matrícula, os responsáveis que advêm das camadas médias urbanas, via de regra, buscam dar explicações precisas para a opção que estão fazendo. Grande parte aponta a necessidade de retorno à escola pública como uma fase transitória, necessária para a resolução de problemas financeiros momentâneos. Assim, intercorrências do tipo aumento das mensalidades, desemprego, aumento do custo de vida, salários estagnados e mesmo separação do casal são nomeadas como motivos para esta procura do ensino gratuito.

A busca das camadas médias urbanas pela escola pública também está diretamente relacionada com o agravamento da crise econômica nacional e, mais do que isso, com um modelo específico de gestão da economia, de

5 Na pesquisa que constitui a base para nossa dissertação de Mestrado em Educação (Paim, 1997), foi possível verificar que, do total de 49 alunos entrevistados durante o trabalho de campo realizado em um CIEP situado na área de uma favela plana na zona oeste e em uma escola municipal na zona sul do Rio de Janeiro, somente 39% destes residiam com a mãe e o pai; os restantes 61% moravam: somente com a mãe-35%; com a mãe e o padrasto-12%; com os avós-12%; em outras situações-2%.

6 Na maioria das vezes problemas causados por questões vinculadas à prática da violência no cotidiano escolar. *Ver Paim (1997)*.

caráter neoliberal, que vem sendo implantado no país desde 1990 e com maior sistematicidade a partir de 1994. O caráter recessivo desse modelo econômico é visível e tem ocupado espaço de relevo nas discussões acadêmicas recentes.⁷ No entanto, um crescente patamar de desemprego e recessão vai caracterizar o país após a chamada crise financeira asiática ocorrida em fins de 1997, que levou o Estado brasileiro a adotar um pacote de medidas econômicas cuja principal âncora consistiu na manutenção de taxas de juros muito elevadas. A crise econômica está, portanto, disseminada no conjunto da sociedade e atinge as parcelas mais pauperizadas dos trabalhadores e aquelas camadas trabalhadoras que ocupam posições intermediárias no que concerne aos níveis de renda. Essas camadas, que haviam abandonado a escola pública, fazem agora um movimento coletivo de retorno. Tal movimento, porém, não está isento de provocar novas questões no cotidiano escolar.

Em nossa prática pedagógica, dirigindo uma escola municipal, temos verificado que a chegada das camadas médias urbanas impõe, de início, a problemática relação entre crianças com históricos de socialização diferenciados e, portanto, com um habitus ⁸ absolutamente díspar.

⁷ Podemos indicar, por exemplo, Oliveira (1998) e Oliveira & Paoli (1999); no entanto, nos anos 1990, inúmeros artigos e livros foram escritos acerca dessa questão.

⁸ Este conceito desenvolvido no conjunto da obra de Pierre Bourdieu (por exemplo, 1983, 1989 e 1997) será discutido no capítulo 1 desta tese.

Os resultados mais aparentes deste processo, que somente temos observado empiricamente, são: a formação de grupos de pertencimento dentro das próprias salas de aula - que em alguns casos encontram-se divididas fisicamente -, que expressam relações de inimizade mútua; reclamações permanentes de pais e responsáveis das camadas médias urbanas em relação aos comportamentos e hábitos dos alunos pobres; e o privilegiamento dos alunos não-pobres pelos professores.

Talvez estes pontos expliquem o fato de que, no que tange aos processos de evasão durante o ano letivo, tenhamos encontrado desde 2000 uma enorme diferença quantitativa entre os alunos tradicionais da escola e os alunos oriundos das camadas médias. Entre os primeiros, matriculados em 2000 e 2001, cerca de 60% evadiram-se antes do término do respectivo ano letivo, sem explicações à escola. Já entre os alunos provenientes das camadas médias urbanas, a evasão foi de 20% em média, comportando principalmente casos de retorno ao ensino privado e de mudança de domicílio.

E esses patamares de evasão se configuram mesmo com os esforços da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no sentido de flexibilizar a grade do ensino fundamental para impedir processos contínuos de repetição. Mais especificamente a partir de 2000, o primeiro ciclo do ensino fundamental passou a se chamar “ciclo de formação” e o processo de

alfabetização passou a ter como limite três anos - a classe de alfabetização e as antigas primeira e segunda séries. Assim, temos agora o chamado “período inicial”, que corresponde ao CA, o período intermediário, que corresponde à antiga primeira série, e o período final, relativo à antiga segunda série. Entre estes e as antigas terceira e quarta séries, interpõe-se agora a “progressão I” e a “progressão II”, a primeira destinada a alunos com mais de 9 anos e sem qualquer noção de alfabetização, e a segunda para alunos da mesma faixa etária que possuem noções de leitura e escrita.⁹

Na qualidade de diretora de uma escola municipal, que vive em seu cotidiano tal conjunto de problemas, atuamos concretamente como ator neste cenário complexo e, mais do que isso, somos chamados a exercer um papel de mediação entre conflitos que perpassam o corpo da instituição escolar e atingem os alunos, os pais, os professores e os funcionários em geral.

Estudar esses processos no contexto das transformações da sociedade brasileira foi o que realizamos nesta tese. Dois pressupostos teóricos nos foram fundamentais para trabalhar com nosso objeto.

De início, a problemática levantada por Zaluar & Leal (1995b), as quais afirmam que a “imagem” que ganha o aluno pobre e sua cultura no âmbito

⁹ Vale ressaltar que, na escola que tomamos como locus de nossa pesquisa, não encontramos qualquer aluno oriundo das camadas médias urbanas nas classes de

da escola constitui uma temática que separa os educadores. Assim, as autoras denominam como “populistas românticos” aqueles que hipervalorizam o papel da cultura popular no processo de ensino-aprendizagem, e com isto ameaçam a transmissão dos conhecimentos básicos para a formação do aluno. De outro lado, estariam os “tradicionais”, que são totalmente contrários à valorização da cultura popular no cotidiano da escola, o que contribui para reafirmar preconceitos e discriminações.

As pesquisadoras apontam também que a já clássica afirmação de uma “ausência de relações” entre a cultura das famílias pobres e a pedagogia da escola deve ser relativizada a partir do incremento do peso de uma “outra agência socializadora [...], a rua, onde imperam as quadrilhas do crime organizado” (Zaluar & Leal, 1995a).

Na pesquisa realizada pelas autoras - em áreas pobres do Rio de Janeiro -, que deu origem ao artigo aqui discutido, foi possível verificar que, na avaliação das professoras acerca do fracasso escolar dos alunos pobres, há uma constante culpabilidade destes últimos, que carregariam características negativas, como carência física - expressa em geral na idéia de um “raciocínio lento” -; cultura negativa e carência moral. Em outro texto (Zaluar & Leal, 1995c), expõem as representações dos professores e diretores das escolas pesquisadas sobre o papel da educação escolar.

Por outro lado, o já clássico estudo de Patto (1993) também foi de fundamental importância para a problematização de nosso objeto. Segundo essa autora, na história da educação nacional observa-se uma tendência recorrente à caracterização estereotipada dos alunos pobres, afirmando inclusive o despreparo do professor para trabalhar com tais alunos, que, na avaliação dos primeiros, estariam em patamares diferenciados dos padrões de limpeza, educação, saúde, inteligência, disciplina etc. (Patto, 1993). Assim, o fracasso escolar seria produzido pela “[...] inadequação da escola a esta criança carente ou diferente” (Patto, 1993, p. 117).

A partir daí, encontramos outras proposições que caminham na mesma direção, ou seja, as “dificuldades” da aprendizagem da criança pobre no ambiente escolar seriam determinadas por suas condições de vida, isto é, a pobreza geraria “[...] deficiências e distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela” (Patto, 1993, p. 121). Disto resultaram as idéias de uma necessária adaptação do processo e dos conteúdos do ensino à criança pobre, o que enseja uma educação diferenciada - talvez possamos dizer uma “educação pobre” para as crianças pobres.

Dessa forma, se os alunos pobres, por causas diversas - culturais, psicológicas, biológicas etc. -, não conseguem obter resultados satisfatórios na escola, a escola deve “chegar ao nível” de seus alunos.

Outra proposição apontada pela autora diz respeito ao fato de os professores não serem treinados para se relacionar com as experiências primeiras dos alunos, ou seja, com o padrão de formação que os alunos recebem de suas famílias. A esta proposição, Patto (1993, p. 123) opõe uma pergunta simples: “Mas quem conhece estes padrões”?

Enfim, haveria um senso comum pedagógico, para o qual estaria dada uma diferença entre as crianças pobres e as crianças das camadas média e alta de renda.

É necessário ainda questionar afirmações que imputam o fracasso escolar à falta de sensibilidade dos professores em relação ao padrão cultural dos alunos. Patto (1993) se contrapõe a estas afirmações, indicando que a chamada

[...] inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidade que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversos à aprendizagem. (Patto, 1993, p. 340)

Mais precisamente, a escola promove uma “desvalorização social” dos alunos de áreas pobres (Patto, 1993, p. 340), o que produz distorções inequívocas no processo de ensino. Assim, segundo Patto, não é o aluno

que carrega dificuldades para a escola, mas sim a escola que impõe dificuldades de aprendizado às crianças. Este preconceito, que desvaloriza o aluno pobre, materializa-se em práticas muito concretas que informam e se constituem como base, seja de definições mais amplas de políticas públicas de educação, seja da própria lógica de relacionamento cotidiano, no espaço específico da sala de aula.

Por fim, a autora chama a atenção para o fato de que não existem parâmetros sócio-educacionais que sustentem a afirmação dessa pressuposta diferença entre os alunos oriundos de famílias pobres e os alunos provenientes de famílias que ultrapassam os limites da pobreza, pois:

Quase nada sabemos sobre as práticas de criação infantil, sobre as relações adultos-crianças, sobre os estilos de comunicação, sobre a dinâmica familiar [...]: o pouco que sabemos, através de trabalhos inovadores conduzidos no âmbito da psicologia social, é ignorado pelos educadores. Não conhecemos nem mesmo as diferenças culturais existentes entre os diversos grupos de moradores pobres nas grandes cidades. (Patto, 1993, p. 341)

Esse fato nos conduz à afirmação da autora acerca da existência de uma grande heterogeneidade entre os vários segmentos das chamadas classes trabalhadoras.

O contato direto e prolongado com as crianças de bairros periféricos mostra que elas constituem um grupo heterogêneo, que elas diferem entre si, e que falar em “criança carente” no singular é uma generalização indevida. (Patto, 1993, p. 341)

Além disso, é necessário discutir em que medida existe atualmente um grande afastamento social e econômico entre alunos pobres e professores de escolas públicas. Estes professores seriam parte de uma elite intelectual das camadas médias urbanas, cujos esquemas de pensamento não são traduzíveis pelas crianças pobres que ocupam as salas de aula públicas? Mais do que nos referir aqui a preconceitos, apontamos para uma ausência de identidade social.

Por fim, a autora vai afirmar que a constante utilização pelos educadores de uma visão que qualifica as famílias pobres como “portadores de todos os defeitos morais e psíquicos” (Patto, 1993, p. 346) deve-se à necessidade de justificar e eximir de reflexão crítica a ineficácia da ação pedagógica da escola, que conduz ainda à manutenção de práticas arbitrárias e violentas, que interpretam os problemas de aprendizagem vividos no cotidiano escolar como características individuais ou coletivas que preexistem à escola. Ambos os encadeamentos teóricos discutidos apontam para os processos que condicionam aqueles índices tão elevados de evasão escolar que

verificamos anteriormente. No entanto, a problemática colocada se complexifica quando aparece um novo elemento no contexto. Não se trata agora de uma escola pública como espaço específico de alunos pobres, mas sim como espaço dividido entre estes e alunos oriundos de famílias que estão em patamares chamados de médios em nossa tão desigual sociedade.

Uma vez demarcadas essas questões iniciais, devemos esclarecer que nosso objetivo mais amplo consistiu na tentativa de entender a relação entre educação e pobreza no cotidiano escolar, frente à modificação no perfil dos alunos que se inserem na escola pública. Neste trabalho, procuramos mapear mais detalhadamente: a) os conflitos e as mediações possíveis entre os alunos de grupos sociais diferentes que estudavam no mesmo espaço; b) o conteúdo das representações acerca do binômio educação-pobreza, que estavam sendo elaboradas pelos diferentes sujeitos que compõem o cotidiano escolar; c) em que medida estas representações contribuíram ou não para os processos de evasão e de fracasso escolar dos alunos mais pobres.

Para responder a tais perguntas, foi necessário fazer um mergulho no cotidiano escolar. Isto significou uma concentração no que é local, específico e singular, para avançar, a partir deste nível, em busca do movimento que leva às questões mais gerais.

Assim, na perspectiva que alicerça esta tese, o espaço do cotidiano escolar carrega como ponto constitutivo o entrelaçamento de micro e macro realidades, assim como possibilita o diálogo de diferentes e diversas subjetividades.

No que se refere ao estudo das interações entre grupos diferenciados que se estabelecem no cotidiano escolar, pretendemos utilizar como escopo teórico básico a perspectiva de Bourdieu¹⁰ (por exemplo, 1983a, 1989 e 1997). Discutiremos esta opção teórica no capítulo 1 desta tese. No momento, porém, é necessário lembrar que se trata de um arcabouço capaz de apreender o simbólico em sua interpenetração com a realidade material e com os condicionamentos efetivos do mundo social. É nesse sentido que a proposta de Bourdieu (1993a e outros) pretende articular e superar abordagens “objetivistas” - como o estruturalismo, por exemplo - e a posição “subjetivista” - a fenomenologia e o interacionismo simbólico, por exemplo. Por um lado, as representações são tomadas como “estrutura estruturada”, isto é, como estruturas forjadas independentemente das condições concretas dos sujeitos individuais, e não como “estrutura estruturante”, ou seja, como esquemas de pensamento, classificações e representações que orientam as ações sociais. Por outro, o subjetivismo pressupõe que o

¹⁰ Esta perspectiva já foi por nós utilizada, com propósito de pesquisa semelhante, em nossa dissertação de Mestrado (*Paim, 1997*).

indivíduo vive num mundo sem constrangimentos sócio-materiais, onde as representações pairam autônomas.

A prática social não seria, portanto, fruto de uma “norma social coletiva” e haveria tanto um mercado de bens simbólicos quanto um mercado de bens materiais, nos quais os sujeitos individuais ou coletivos circulam. A pressuposição é de que os agentes sociais se relacionam num campo previamente estruturado, que é também um campo de poder reprodutor da distribuição desigual de poderes na sociedade.

Uma vez discutidos esses pressupostos, fez-se a demarcação de nosso objeto. Vejamos como se configura a estrutura de nosso trabalho.

A composição deste estudo

De início, é importante ressaltar que não nos colocamos, para a produção desta tese, em uma posição de pesquisa que adere ao que Bourdieu (1998, p. 694) denomina como “sonho positivista”, ou seja, acreditamos que

[...] a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas é entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos,

inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente. (Bourdieu, 1998, pp. 694-5)

Nessa perspectiva, a tese que apresentamos é o resultado de um caminho de pesquisa específico, mas não único; fruto de nossas opções metodológicas e teóricas condicionadas por variados elementos que perpassam nossa formação acadêmica e profissional.

Para além das demarcações teórico-conceituais e das demarcações sócio-históricas, a produção desta tese demandou também a realização de um extenso trabalho de campo diretamente desenvolvido no cotidiano de uma instituição escolar determinada. Desse modo, a estruturação do trabalho pode ser descrita da seguinte forma:

- No capítulo 1, realizamos as considerações e discussões teórico-analíticas necessárias para alicerçar o conjunto dos elementos interpretativos que perpassam o corpo da tese. Nossa âncora teórica fundamental foi a obra de Pierre Bourdieu. A partir desse ponto de vista, estabelecemos as relações possíveis entre esta e as questões levantadas por autores que se alocam no campo - sobremaneira amplo - da teoria das representações sociais.

- No segundo capítulo, estabelecemos uma abordagem contextual vinculada às variáveis políticas e socioeconômicas que cercam nosso objeto. Mais precisamente, na medida em que estamos estudando um momento específico de retorno das camadas médias urbanas para a escola pública e as conseqüências disso nas interações dos agentes sociais que dividem o espaço-escola, foi necessário mapear as mudanças macro-político-econômicas que condicionaram esta situação. Antes do mergulho nos micro-espços do cotidiano escolar, pareceu-nos necessário identificar o pano de fundo macro-social.
- No capítulo 3, trabalhamos com dados de cunho quantitativo e qualitativo. Aqui, nossas fontes foram as fichas de matrículas dos alunos, as notas e os conceitos recebidos por estes ao longo de uma série temporal que vai de 1997 a 2002 e as atas dos Conselhos de Classe, realizados nesse mesmo período. Em resumo, procuramos verificar através da trajetória escolar: se o desempenho médio dos alunos típicos da escola sofreu alteração a partir da entrada dos alunos de camadas médias urbanas e se existiam diferenciais de rendimento entre os dois tipos de alunos. No entanto, buscamos também um suporte mais qualitativo para completar esta análise, a partir das referidas atas, onde os docentes, entre seus pares, emitem juízos e pareceres sobre seus alunos.

- No quarto capítulo, estão expostos os resultados de nosso trabalho de campo. Ali aparecem não somente algumas impressões obtidas por meio da observação participante, como também os dados qualitativos que pudemos extrair de entrevistas realizadas com professores, alunos, responsáveis e funcionários em geral da escola tomada como locus de realização da pesquisa. Nessas entrevistas, trabalhamos sempre com roteiros previamente definidos para cada “grupo” de entrevistados. Nos roteiros, além de dados contextuais, investimos em possibilidades de compreensão das leituras múltiplas que os sujeitos do cotidiano escolar faziam de si e dos outros. Procuramos produzir relações de entrevista baseadas no princípio de uma “comunicação não-violenta” (Bourdieu, 1998). Na medida em que é sempre o pesquisador, sem negociação possível, que dirige a entrevista para os objetivos almejados pela pesquisa, instaura-se uma dessimetria, ainda sobredeterminada quando o pesquisador é portador de capital (econômico, social ou cultural) maior que o do entrevistado. Nesse sentido, buscar reduzir aos menores níveis possíveis esta “violência simbólica” que integra o processo de entrevista requer a adesão a um princípio metodológico que Bourdieu (1998) denomina “escuta ativa e metódica” e que consiste em associar

[...] a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem, a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (Bourdieu, 1998, p. 695)

A escolha do bairro de Copacabana (Rio de Janeiro/RJ) deve-se ao fato de o mesmo comportar a proximidade física de realidades socioeconômicas muito distintas, além de ser o locus de nossa inserção prática como educadora. A opção por uma amostra pequena em termos relativos não significou privilegiar o “nível micro” em detrimento do “nível macro”; igualmente não estamos propondo uma metodologia que pretenda encontrar nos níveis cotidianos “menores” de interação entre os sujeitos os reflexos diretos de determinações da estrutura social. Como afirma Sudbrack (1997):

[...] a inserção no cenário da escola procura [...] a interlocução dos momentos e práticas cotidianas com os intervenientes de

nível macro, no intento de situar a totalidade na produção do fracasso escolar. (Sudbrack, 1997, p. 21)

Isto significa buscar compreender o “caso” em seu âmbito. Assim, estamos propondo um estudo representativo, no qual a idéia mesma de representatividade não se constrói quantitativamente, mas sim na qualidade dos processos menores, cotidianos, que carregam sentidos e indícios da realidade social (Patto, 1993). A noção de leitura de “sintomas” utilizada por Bourdieu (1998) nos foi um elemento metodológico fundamental; dessa forma, procuramos, nos micro-espacos, “ler os sintomas” das experiências pessoais, que são também “[...] produto das inscrições na ordem social de um gênero particular de experiências sociais predispostas a se exprimirem em expressões genéricas” (Bourdieu, 1998, pp. 440-1).

Nas considerações finais, sintetizamos o conjunto das discussões realizadas na tese e apontamos os resultados alcançados, sempre tendo como referência a relação entre os macro-condicionamentos socioeconômicos e as micro-realidades do cotidiano escolar por onde nos movemos para produzir este trabalho.

As representações no contexto do cotidiano escolar: enquadramentos teóricos

O papel da ciência social é trazer à luz do dia as estruturas mais profundamente escondidas nos diversos mundos sociais que constituem o universo social, assim como os mecanismos que tendem a assegurar a reprodução ou a transformação.

Pierre Bourdieu

1.1. A teoria de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro

Este capítulo pretende discutir elementos teóricos situados no âmbito do referencial escolhido para a composição da pesquisa que constituiu o escopo básico desta tese. Assim, frente às questões apontadas na introdução, podemos perguntar: quais são as reflexões necessárias para que possamos explicitar a perspectiva teórica que tomamos?

Para iniciar, faz-se necessário afirmar que, entre os estudiosos mais recentes da sociedade e seus fenômenos, no campo das ciências sociais e humanas, poucos se dedicaram com tanta ênfase ao estudo da Educação e da escola como Pierre Bourdieu. Uma aproximação com sua obra nos permite verificar que esses dois elementos empíricos não são tomados como simples objetos de pesquisa entre vários possíveis, mas como uma “temática central”. A partir da Educação e da escola, Bourdieu nos mostra que podem ser investigados temas ligados à produção social das formas de conhecimento e de reconhecimento dos valores sociais, das regras e das maneiras de ação em sociedade, o que, em última instância, aponta, também, para a caracterização das formas de exercício e manutenção do poder - ou dos vários feixes de poder - que se efetivam nesta.

Desde seus primeiros trabalhos sobre o tema, Bourdieu apontava novas questões, principalmente vinculadas com

[...] as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas. E sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. (Nogueira & Catani, 1998, p. 7)

O estudo sociológico da Educação seria, desse modo, o estudo das relações existentes entre as formas de reprodução sociais e culturais. Mais

precisamente, trata-se de responder à pergunta: Como um conjunto de instituições de ensino contribui para reproduzir as relações simbólicas e as objetivas entre as partes que compõem uma sociedade?

A perspectiva teórica de Pierre Bourdieu tem sido apropriada, desde meados dos anos 70, nas discussões acadêmicas realizadas no campo educacional brasileiro.

Em interessante artigo que discute as formas de utilização da obra do pesquisador em artigos publicados em revistas científicas da área pedagógica nacional, Catani et al. (2000) afirmam que é possível identificar três formas mais delineadas que caracterizariam essa apropriação. A primeira delas é chamada pelos autores de “apropriação incidental”, na qual são feitas breves referências ao sociólogo francês, em geral associando-o a outros nomes que com ele comporiam a lista dos “reprodutivistas” (Althusser, Baudelot e Establet etc.). Uma segunda forma de adequação é chamada pelos autores de “apropriação conceitual tópica”, na qual alguns elementos conceituais de Bourdieu são utilizados de forma não-sistemática e aparecem para corroborar conclusões ou afirmações realizadas a partir de outros enquadramentos teóricos. A terceira forma é chamada de “apropriação do modo de trabalho” (Catani et al., 2000, p. 3); nesta, há uma utilização mais sistemática dos conceitos que compõem o arcabouço teórico de Bourdieu e,

além disso, a tentativa de utilização da própria forma de produção da pesquisa científica proposta pelo autor.

Nesta tese - que se debruça sobre aspectos específicos do cotidiano escolar -, pretendemos trabalhar no caminho desse último ponto de vista, utilizando largamente os conceitos construídos por Pierre Bourdieu e a própria perspectiva de produção do conhecimento científico definido pelo autor em obras como Bourdieu (1989) e Bourdieu & Wacquant (1992).

Um certo desconhecimento do conjunto da obra do mestre francês e a fixação das análises sobre somente um de seus livros - A reprodução, publicado na França, em 1970; e, pela primeira vez no Brasil, em 1975 - levaram, nos anos 1980, o campo pedagógico brasileiro a rotular o autor como “reprodutivista” ou “crítico-reprodutivista”. Essa qualificação simplista constituiu um obstáculo a uma avaliação mais ampla do sociólogo e de suas contribuições para o estudo do cotidiano escolar.¹¹

Catani et al. (2000) apontam alguns elementos fundamentais para o estabelecimento deste “rótulo”. Primeiro, o desconhecimento da obra do autor e, portanto, dos conceitos que já haviam sido elaborados antes da publicação de A reprodução - por exemplo: *habitus*, campo, capital cultural, capital simbólico, violência simbólica e poder simbólico, principalmente. Tais conceitos foram retomados nessa obra, e não inventados por Bourdieu. Sua

não-compreensão impediu uma leitura reflexiva do livro e significou de fato a emergência de interpretações pouco precisas e reducionistas.

Um exemplo bastante claro é o conceito de “campo”. Uma leitura atenta mostra que, de acordo com Bourdieu, uma das características do campo é o fato de este ser um espaço de lutas onde agentes sociais e mesmo instituições inteiras - que possuem níveis diferentes de forças e de possibilidades nas lutas por certos benefícios - estabelecem disputas, seguindo as regras e as regularidades que constituem aquele próprio espaço. Assim, para o sociólogo francês, o campo é, a priori, espaço de lutas, de resistências e de contestações.

Não há, portanto, qualquer relação entre as características dos “campos”, tais como Bourdieu as define, e aquelas dos “aparelhos” no sentido “althusseriano” do termo. Acreditamos que somente uma leitura equivocada e unilateralmente formada em meio ao ethos marxiano poderia, ao ler Bourdieu com os olhos do mecanicismo marxista, associá-lo às perspectivas deterministas de um Althusser, em sua referência aos “aparelhos ideológicos de Estado”.

Voltando aos pontos listados por Catani et al. (2000), o segundo elemento fundamental para a formação do rótulo de “reprodutivista” dedicado a Bourdieu deriva do primeiro e diz respeito à não-consideração ou ao não-conhecimento da noção de autonomia entre os campos que recortam o

¹¹ Podemos dizer que, na década de 1980, Bourdieu foi muito mais “rotulado” do que efetivamente lido.

espaço social. Com isso, a problemática muito específica do autor, que consistia em verificar quais as contribuições do sistema de ensino aos processos de reprodução da sociedade francesa, foi tomada de forma equivocada e simplificada, como uma “teoria da Educação” em geral.

Desse aspecto deriva o terceiro elemento. A leitura errônea de A reprodução como uma teoria geral da Educação derivou da crítica, infundada, de que Pierre Bourdieu fizera afirmações que pretendia serem válidas para qualquer sociedade em qualquer momento histórico, sendo assim uma teoria “não-dialética”, o que, nos quadros da dominância acadêmica do marxismo, era motivo para uma enorme e contundente desqualificação.

O quarto elemento, também ancorado em uma leitura descontextualizada e imprecisa - e, mais do que isto, refletindo a tomada da 11ª tese contra Feurbach, escrita em meados do século XIX por Marx, como a medida de todas as produções acadêmicas -, julga A reprodução por fazer críticas e não trazer propostas de mudanças. Assim, o caráter científico da obra, que, após realizar suas análises, mantém-se longe de qualquer padrão doutrinário, é lido, no contexto do campo educacional brasileiro dos anos 1980, como um falta grave de propostas de ações transformadoras.

Por último, tais interpretações congelaram Pierre Bourdieu na dicotomia reprodução/transformação, que, na verdade, não faz parte, nessa forma simplificada, de seu campo de preocupações. O que o autor buscava era o estudo das formas utilizadas para levar os indivíduos a “aderirem” às perspectivas de dominação a partir de condicionamentos pré-reflexivos e incorporados. Mais uma vez, o desconhecimento da obra do autor e da problemática que este vinha até então perseguindo redundou em uma situação na qual foram colocadas expectativas sobre a reprodução que não faziam parte do rol das questões almejadas pelo livro.

Essa forma obscurantista de trabalhar com uma produção tão rica e diversificada somente será debelada - e, ainda assim, não totalmente - quando da crise do paradigma marxiano, a partir do início dos anos 1990. Esse será também o momento de renascimento da Sociologia da Educação e dos estudos educacionais que trabalham de forma plural com objetos e métodos até então abandonados e que se voltam para a especificidade do fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que se afasta da predição doutrinária. Como afirmam Catani et al.:

No decorrer da década de noventa, é possível encontrar no campo educacional brasileiro trabalhos inspirados em Bourdieu que procuram dar conta de uma vasta gama de objetos, indicando em muitos casos, como já se disse, não apenas o uso de um ou outro

utensílio conceitual desenvolvido pelo sociólogo, mas a criativa incorporação de uma forma de fazer ciência. (Catani et al., 2000, p. 7)

É exatamente nessa perspectiva de produção científica no campo pedagógico que pretendemos nos inserir. Acreditamos que não estamos, com esta opção teórica, propondo qualquer “novidade”, pois, uma vez superada a miopia teórica anterior,

conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares. (Nogueira & Catani, 1998, p. 7)

1.2. As “razões práticas” de Bourdieu em relação com a teoria das representações sociais

Pretendemos trabalhar aqui na perspectiva de um mergulho no cotidiano escolar. Isto significa uma concentração imediata no que é local, específico e singular, para, a partir daí, estabelecer as conexões necessárias com as determinações societárias mais amplas.

Estamos afirmando, assim, que o espaço do cotidiano escolar - onde a pesquisa proposta está “localizada” - carrega como ponto constitutivo o entrelaçamento de micro e macro realidades, da mesma forma que possibilita o diálogo entre diferentes e diversas subjetividades.

Nesse sentido, propomos um referencial teórico inicial capaz exatamente de dar conta dos processos subjetivos em sua articulação com as macro-realidades.

Desse modo, no que tange ao estudo das interações entre grupos diferenciados que se estabelecem no cotidiano escolar, pretendemos utilizar como escopo teórico básico a perspectiva de Bourdieu.¹² Como já afirmamos anteriormente, a linha teórica desse autor elabora um arcabouço capaz de apreender o simbólico em sua interpenetração com a realidade material e com os condicionamentos efetivos do mundo social.

Além disso, frente às questões anunciadas na introdução deste trabalho e à demarcação de nosso objeto lá estabelecida, podemos afirmar que há uma adequação possível entre a posição de Pierre Bourdieu e de autores da teoria das representações sociais. Vejamos: Spink (1998) apresenta as representações como produto - isto é, como pensamento estruturado (fixo no agente) - e como processo - enquanto pensamento estruturante (que organiza as ações do agente).

Já Moscovici (1978) assegura as representações como ancoragem - a ligação de uma representação nas já existentes - e como objetivação - a transformação de imagens fluidas e imprecisas em uma imagem concreta objetivada.

Pierre Bourdieu, em seu livro *Razões práticas* (1997), elabora uma extensa discussão acerca da teoria da ação e se aproxima de um estudo sobre representações. Em verdade, ele toma as representações simultaneamente como “produto”, ou seja, como “pensamento constituído ou campo estruturado” (Spink, 1998, p. 90) e, assim, visível em imagens, valores, crenças, classificações e opiniões, e como “processo”, isto é, como “pensamentos constituídos ou núcleos estruturantes” (Spink, 1998, p. 91).

Dessa forma, as representações são passíveis de apreensão por meio da compreensão dos movimentos de construção e mudanças, sob o impacto das determinações sociais ou das interações societárias. Rangel (1999) também caminha no sentido desta corrente teórica quando afirma que as mudanças efetivas nas representações dependem também da dinâmica de formação e de influência das ações no processo de representação do social - ou seja, trata-se de uma realimentação entre ações e representações, sempre mediada pela dinâmica societária. Como afirma:

¹² Perspectiva já utilizada por nós, com propósito de pesquisa semelhante, em nossa dissertação de Mestrado (*Paim, 1997*).

[...] além de constituir-se com base em percepções da realidade (veiculadas por interação e comunicação sociais), as representações também influem na constituição do real, na medida em que retornam a esta realidade com idéias expressas em conceitos e imagens que orientam critérios de valores e comportamentos. (Rangel, 1999, p. 59)

É possível ainda estabelecer uma interface entre as perspectivas de análise de representações sociais que aparecem em Bourdieu (1979) e aquelas atribuídas a Moscovici (1978), conforme indicação de Spink (1998). Mais especificamente, a preocupação de Bourdieu com o processo social de formação e mudança das representações remete aos conceitos de “ancoragem” e “objetivação” definidos em Moscovici.

O primeiro sempre se refere ao momento de “inserção orgânica” de um elemento estranho nos esquemas já constituídos de representações. Nesta inserção, o “novo” é “domesticado” quando é “ancorado” nas representações já existentes.

O segundo, por sua vez, remete à formação de imagens, ou seja, ao processo de transformação de imagens abstratas e fluidas em elementos concretos e objetivados no cotidiano dos agentes sociais.

A representação seria, assim, uma “visão funcional do mundo” (Abric, 1998, p. 28), que possibilita a indivíduos e grupos colocarem sentido em suas ações e apreenderem a realidade a partir de um “sistema de referências” determinado. Nessa direção, contribuem de forma decisiva para a formação do próprio “objeto” que representam, ou melhor, concorrem para dar uma ordem de significação - sempre mutável - à realidade social.

Consoante com essas formas de tomar as representações sociais, Bourdieu (1997) acredita que os agentes sociais não executam ações para as quais não atribuem sentido, o que não significa dizer que suas ações são necessariamente carregadas de racionalidade ou sempre guiadas por suas razões e por interesses calculados.

Assim, há sempre uma razão, ainda que não necessariamente racional, para que os agentes sociais executem determinada ação. Aqui se encontra um nó teórico sobre o qual a teoria social tem-se debruçado. O estudo da ação social e dos encadeamentos entre as ações (as interações) pode demonstrar a coerência presente em conjuntos de ações que aparentam não possuir unidade ou sistematicidade. Se há interesses que alicerçam ações individuais, estes são, no entanto, socialmente construídos. Rangel (1999) também insiste nesse caráter concomitantemente individual e coletivo das representações quando afirma que, em suas interações sociais, os indivíduos produzem explicações específicas acerca dos “objetos sociais”,

que abarcam “categorizações”, e “classificações”, que impactam diretamente os processos comunicacionais e organizacionais dos comportamentos em sociedade (Rangel, 1999, p. 66).

Aqui, há uma inequívoca aproximação com as perspectivas defendidas por Abric (1998). Para esse autor, as representações sociais aparecem com um sentido próximo da idéia de “visão de mundo” que indivíduos e grupos elaboram para subsidiar sua ação. Dessa maneira, representações sociais seriam fundamentais para explicar a lógica das interações e as determinações das práticas sociais. O ponto fundamental da teoria das representações sociais consiste, segundo Abric (1998), no abandono da dicotomia “sujeito-objeto”, presente seja na Psicologia Social, seja em vários segmentos da teoria sociológica.

Voltando a Bourdieu (1997), os interesses individuais seriam não apenas socialmente construídos, mas também socialmente percebidos e identificados, ou seja, têm importância somente para os agentes previamente socializados, de forma a perceber e se orientar por determinados princípios para alcançar os pontos almejados.

O sociólogo francês se posiciona no lado oposto àquele onde se situam os “utilitaristas”, que afirmam que os agentes sociais são movidos em suas ações a partir da definição consciente dos objetivos que pretendem alcançar e que, ainda, a motivação fundamental - e muitas vezes única para as ações

desenvolvidas pelos agentes sociais - seria o interesse econômico.

Para o pesquisador, ao contrário da idéia do cálculo como elemento que preside toda e qualquer ação, os agentes atuam a partir de um “sentido do jogo” (Bourdieu, 1997, p. 143), já incorporado aos esquemas de percepção da realidade, que são também elementos de construção desta realidade e base para a classificação e a divisão do mundo social. Nesse sentido, os agentes não precisam explicitar como fins os objetivos de suas práticas.¹³

Podemos fazer também mais uma aproximação entre este estudioso da Sociologia e a teoria das representações. Isto porque a própria idéia de “realidade objetiva” deve ser repensada, pois não haveria uma realidade objetiva dada a priori; outrossim:

[...] toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo,

¹³ A polêmica que Bourdieu (1997) estabelece com os utilitaristas modernos (como Marcus Olson; ver, por exemplo, Olson, 1999), estende-se até a própria qualificação da extensão do que chamamos de campo econômico único e sistemático, mas sim um conjunto de subcampos, cada um com uma racionalidade específica e que, por isso, demandam dos agentes em interação um conjunto de disposições adequadas e ajustadas a tais especificidades. Estas “disposições” que são, em última instância, formadas por representações, equivalem a “razões práticas” e específicas e caracterizam a forma das interações em cada campo.

integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. (Abric, 1998, p. 27)

As ações humanas não possuem um princípio estratégico como intenção - tal como define a teoria dos jogos de matriz norte-americana. Embora os agentes possuam estratégias de ação, estas não necessariamente têm como base uma intenção estratégica racionalmente e previamente calculada.

Assim, a grande questão que cerca a existência das representações e que se choca com o utilitarismo é o fato de que estas consistem num “sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social” (Abric, 1998, p. 28) e, neste sentido, são elementos fundamentais para a determinação do comportamento e das práticas dos indivíduos e grupos. Além disso, as representações consistem num sistema de pré-codificação do mundo real, pois determinam todo o conjunto de “antecipações e expectativas” (Abric, 1998, p. 28).

Nesta tese, a proximidade com o conceito de habitus, que perpassa a obra de Bourdieu, é bastante explícita. Para Bourdieu (1997) o *habitus* é

[...] um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida

unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas pessoais, de bens e de práticas. (Bourdieu, 1997, p. 21)

Com o conceito de *habitus* ficam as representações marcadas como estruturas estruturadas - isto é, como estruturas forjadas independentemente das condições concretas dos sujeitos individuais - e também como estruturas estruturantes. As práticas sociais não seriam, portanto, fruto de uma “norma social coletiva e onipotente” (Miceli, 1992, p. XX), nem um epifenômeno de um reino da liberdade individual, que se imporia por cima dos condicionamentos sociais. Desse modo, os sujeitos não são simplesmente portadores de estruturas materiais; no entanto, relacionam-se na vida social com essas estruturas, que possuem importante peso na configuração da sociedade como um todo.

A proposta de Bourdieu (1983a) nega, portanto, a simples submissão das práticas sociais à noção de uma “estrutura estruturada”. Ao contrário, pretende compreender como as práticas sociais são engendradas. Em seu entendimento, tal engendramento se faz por meio de uma “estrutura estruturante”, que é descrita no conceito de *habitus*.

Já no *habitus* encontrar-se-ia a mediação entre “agente social e sociedade”, “homem e história” (Ortiz, 1983, pp.14-5). Isto equivale a: “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como

princípio gerador e estruturador das práticas e representações [...]” (Bourdieu, 1983a, pp. 60-1, grifos no original).

O *habitus* é gerado pelas experiências iniciais do agente na vida social, o que inclui, de forma inequívoca, as primeiras relações com as condições materiais concretas; a partir daí, o *habitus* torna-se princípio da “percepção e da apreensão de toda experiência ulterior” (Bourdieu, 1983a, p. 64). Assim, as condições materiais de existência produzem *habitus* como frutos do meio socialmente estruturado e das condições de existência apreendidas.

Como vemos, o *habitus* constitui um “sistema de estruturas interiorizadas” (Miceli, 1992, p. XLVII) que se coloca entre as estruturas e as práticas. No entanto, é ao mesmo tempo um princípio gerador durável e igualmente flexível, de forma a possibilitar “improvisações reguladas” (Miceli, 1992, p. XLI), mantendo-se aberto a possibilidades de mudanças.

Essa característica particular do conceito de *habitus* nos remete à preocupação de Rangel com o “poder de permanência” que ganham as representações, as quais, por sua vez, relacionam-se com a assimilação de idéias e a “ancoragem” em formas representacionais pré-existentes.

Voltando a Pierre Bourdieu, o *habitus* refere-se à história do agente social, história que, por ser social, não é unicamente individual; portanto, a princípios formados desde a primeira relação familiar e que se atualizam no

correr da trajetória social, estabelecendo um solo daquilo que é pensável - daí ser responsável pelo “campo de sentido em que operam as relações de força” (Miceli, 1992, p. XLIII).

Novamente, com base no conceito de *habitus* de Bourdieu, ficamos próximos dos quadros teóricos definidos em Abric (1998), teórico que classifica as representações em quatro funções principais.

A primeira seria a “função de saber”, que permite que indivíduos e grupos compreendam e expliquem a realidade, ou seja, as representações são também um “saber prático do senso comum” (Abric, 1998, p. 28). Com elas, os atores sociais compreendem as novas situações, ganham conhecimentos e os integram num quadro previamente formulado, que torna os novos elementos relacionalmente compreensíveis. As representações sociais teriam então o papel de configurar e definir “o quadro de referência comum, que permite as trocas sociais [...]” (Abric, 1998, p. 29).

A segunda seria a “função identitária”, ou seja, a que possibilita que indivíduos se situem dentro de grupos determinados no campo social, unidos por um código representacional comum que, por sua vez, diferencia-se de outros códigos carregados por outros indivíduos e grupos.

A terceira corresponderia à “função de orientação”, que remete ao papel da representação social como “guia para a ação” (Abric, 1998, p. 29). Assim, ao tornar compreensíveis as situações sociais, as representações também

estabelecem a direção das ações, que podem ser uma resposta a essas situações.

A quarta seria a “função justificadora”, ou seja, aquela que possibilita que os indivíduos e grupos justifiquem as posições tomadas e as ações realizadas, nos quadros de um sistema coerente.

Retornando às perspectivas colocadas pela teoria social de Bourdieu, questionamos como se formaria a ordem social, em seu nível macro ou micro social. O autor vai enfatizar nesse ponto a questão do “capital simbólico” como elemento fundamental para a constituição e reprodução da ordem social.

O capital simbólico seria aquele formado do capital que pode ser “percebido pelas categorias de percepção [...], que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado” (Bourdieu, 1997, pp. 149-50). Dessa maneira, possui uma larga base cognitiva, apoiado sobre possibilidades previamente incorporadas de conhecimento e reconhecimento; ou seja, o capital simbólico somente é um capital porque é representado enquanto elemento positivo, com valor etc., o que lhe dá também o status de uma representação.

A teoria da ação proposta por Bourdieu afirma que, por meio da noção de *habitus*, podemos verificar que a maioria das ações que os agentes

desenvolvem não se baseia em intenções; outrossim, é o resultado de disposições adquiridas “que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim” (Bourdieu, 1997, p. 164), sem ser, no entanto, uma busca consciente e calculada de um determinado objetivo. O capital simbólico consiste em um “ente percebido” que se configura na

[...] relação entre propriedades que os agentes detêm e as categorias de percepção [...] que [...] constituem e constroem categorias sociais fundadas na união [...] e na separação [...].
(Bourdieu, 1997, pp. 171-2)

Disso também deriva a caracterização do conceito de “violência simbólica”, que aparece em Bourdieu. Esta seria uma forma de dominação que opera ao nível simbólico, apoiando-se em expectativas coletivas e crenças socialmente construídas, e que produz uma necessidade de obedecer sem que a questão da obediência seja discutida.

Há sempre uma tendência à estabilidade na lógica da estrutura de distribuição do capital simbólico, exatamente porque este capital se funda em elementos perceptivos e avaliativos, que são o produto de estruturas objetivas interiorizadas. Isto porque o capital simbólico somente pode existir se os atores “estiverem constituídos em suas formas de pensar por

categorias que conheçam e reconheçam o que lhes é proposto e criam nisso” (Bourdieu, 1997, p. 173).

A imagem que o grupo faz de si mesmo é fruto de um trabalho permanente de representação. A partir deste trabalho, os atores produzem, e ao mesmo tempo reproduzem, formas de ação e interação que estão em conformidade com aquilo que é representado coletivamente, como a verdade do grupo ou seu ideal de verdade.

Mais uma vez, a coincidência de perspectivas com a teoria das representações sociais é notória. Para Abric (1998), as representações são formadas por um conjunto heterogêneo que engloba informações, crenças, opiniões e atitudes, referidas a um determinado objeto social. Esses elementos se estruturam numa divisão entre o núcleo central e os elementos periféricos.

O núcleo central compreende o objeto representado, as relações entre o grupo social e este objeto, e ainda o “sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (Abric, 1998, p. 31). Duas funções aparecem nesse núcleo central. A “geradora”, que cria ou transforma os sentidos atribuídos aos demais elementos da representação, e a “organizadora”, que estabelece as ligações entre os elementos que a compõem.

Nos elementos periféricos - dotados de três funções -, estão contidos os “componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (Abric, 1998, p. 31). A “função de concretização” se relaciona com o processo de ancoragem, ou seja, com a formulação da representação em termos acessíveis, transmissíveis e concretos. A “função de regulação” consiste na adaptação da representação às mudanças e evoluções no contexto social mais amplo. Já a “função de defesa” fundamenta-se na atuação dos elementos periféricos como anteparos da representação frente ao contexto social. Assim, estes elementos são os primeiros a sofrer alterações e transformações, até que o mesmo ocorra com o núcleo central da representação.

Além dessas caracterizações, é possível verificar que os elementos periféricos ainda desenvolvem outras tarefas. Entre elas está a prescrição de comportamentos. “Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo” (Abric, 1998, p. 32). Outra tarefa consiste na “modulação personalizada das representações e das condutas a ela associadas” (Abric, 1998, p. 32), ou seja, diferenças nas respostas e comportamentos grupais e individuais são, por meio dessa atividade, mantidas dentro da compatibilidade com o núcleo central. Por fim, temos a tarefa de proteção do núcleo central, que se configura na possibilidade de

expressar as dissonâncias sobre a forma de excepcionalidades, mas não de anormalidades.

As representações teriam, desse modo, um sistema duplo: seriam divididas entre um “sistema central”, que é de caráter e determinação essencialmente social, e um “sistema periférico”, no qual o caráter e a determinação são mais individualizados e contextualizados, ou seja, mais vinculados com características individuais e contextos imediatos.

O sistema central seria a base comum de caráter coletivo que faz a existência de um grupo social, apesar e acima dos comportamentos e ações individuais. O sistema periférico, ao contrário, está relacionado diretamente com características individuais e contingentes, que são o pano de fundo das interações entre os indivíduos.

Devido à existência desses dois sistemas, podemos afirmar que as representações são ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, estabilizadas e móveis. A homogeneidade de um determinado grupo não está no fato de que todo ele representa igual e consensualmente determinado objeto, mas sim no fato de que suas representações se articulam e se movimentam em torno de um núcleo central gerador do significado que os membros do grupo atribuem à situação e ao objeto nela colocado.

Outros elementos da teoria social de Pierre Bourdieu podem ser associados à teoria das representações, a fim de nos ajudar a compreender o objeto proposto em nossa pesquisa.

Um deles é a afirmação da necessidade de uma cautelosa avaliação do que podemos chamar de “substancialismo” ou “essencialismo”, que se manifesta em elementos ideológicos como o racismo, o sexismo etc., e que consiste na avaliação de atividades, preferências, escolhas e gostos de determinados indivíduos como se estivessem ligados a uma essência biológica ou cultural, mas, sob todas as formas, a-histórica.

Sempre é necessário guardar extremo cuidado para não tomar como qualidade intrínseca, inevitável e inexorável de um grupo social aquilo que, na verdade, são representações que podem ser objeto de um estudo mais preciso, ou ainda dar caráter de perenidade a características grupais conjunturais, determinadas por algumas configurações sociais de um contexto específico.¹⁴ Fugir da caracterização a-histórica é, para Bourdieu (1997), buscar entender como e por que se articulam as posições sociais com determinadas atividades ou bens.

Nesse sentido, fica clara a necessidade de tomar como objeto de análise as relações entre as posições sociais, as disposições dos indivíduos para a ação - que Bourdieu atribui ao *habitus* - e as tomadas de posição - as

escolhas - que os atores sociais perfazem no desenvolvimento da prática cotidiana. Forma bastante adequada para conduzir o estudo que estamos propondo, que tem como objeto as interações num espaço institucional entre grupos que - como veremos - carregam habitus e representações distintas e, muitas vezes, opostas.

Desse ponto deriva outro elemento fundamental para nossas preocupações de pesquisa e para a estruturação desta tese: o conceito de “distinção”, desenvolvido pela primeira vez por Bourdieu no livro *La Distinction*, publicado originalmente em 1979. Como conceito sociológico, a “distinção” equivale a diferenças ou traços distintivos como propriedades relacionais, ou seja, como demarcações que somente existem em relação a outros elementos, características e qualidades.

Para Bourdieu (1999), a “distinção” é a base para a compreensão do conceito de “espaço social”, que agrega o conjunto das posições sociais distintas e, ao mesmo tempo, coexistentes e distintas somente na medida em que são definidas exteriormente umas em relação às outras. Trata-se, portanto, de uma exterioridade mútua e relacional, que engendra proximidades e distanciamentos sociais.

Assim, agentes individuais e grupos sociais são alocados no espaço social a partir de posições em relação aos princípios de distinção. Segundo

14 Há já uma consolidada tradição nos estudos no campo da Pedagogia acerca dessa

Bourdieu, estes princípios circulam basicamente ao redor de duas formas de capital: o capital econômico e o capital cultural, que são transformados em capital simbólico quando processados socialmente ao nível das representações.

Os atores sociais são distribuídos em relação ao volume e à composição de seu capital e o que estes significam nas representações sociais. A soma do capital econômico com o capital cultural forma o capital total do indivíduo. A presença de maior ou menor quantidade de ambos, ou seu peso relativo no capital global, indica a posição que o agente social vai ocupar no espaço social estratificado, o que leva o espaço das posições sociais a se retraduzir no espaço social.

Nesse sentido, o espaço social compreende também um conjunto de disposições para a ação: os *habitus*. Entre as diferentes posições sociais, há diferenças nas formas de ação dos atores em relação ao contexto social mais amplo, porque há processos diferentes de formação destas disposições, devido a variadas histórias de relacionamento e enfrentamento das estruturas objetivas da realidade. De onde concluímos que, para cada classe de posições no espaço social, corresponde uma classe de *habitus*, enquanto estruturas articuladas de gosto e valores que são fruto de condicionamentos sociais relacionados a cada uma dessas posições.

questão; bons exemplos encontramos nos livros de Pato (1993) e Rangel (1994).

A noção de *habitus* proposta por Bourdieu (1997) nos permite, assim, compreender o conjunto articulado de estilos e valores que aproximam determinados grupos ocupantes de posições semelhantes no espaço social.

Porque se ligam ao espaço social, os *habitus* são diferenciados e ao mesmo tempo diferenciadores e, portanto, operam as distinções. Geram práticas distintas e que se distinguem, além também de classificações, formas de visão e divisão do mundo.

As diferenças entre as práticas e os valores, ao serem percebidas pelos outros atores, tornam-se simbólicas, ancoradas em diferentes representações, e passam a se configurar como uma linguagem. Já as diferenças que estão associadas às posições díspares no espaço social se estruturam em cada sociedade como oposições que constituem também os sistemas simbólicos e alicerçam signos distintos.

No entanto, essas diferenças, ou características distintivas, somente podem ser visíveis e passíveis de percepção se forem apreendidas por atores sociais ou grupos que são dotados das representações que possibilitam o estabelecimento da diferença. Este ator ou grupo deve, assim, possuir as categorias de percepção, os esquemas classificatórios que operam a leitura das distinções.

Bourdieu (1997) lembra que a proximidade no espaço social predispõe os indivíduos a possuírem valores, gostos e escolhas próximas, mas esta

predisposição não é uma determinação e, portanto, não corresponde de forma direta a uma unidade automática e dedutível a priori. Por isso, Bourdieu é tão cético em relação ao conceito marxista de classe, no qual, a partir da proximidade dos atores sociais na esfera produtiva, é deduzida uma unidade subjetiva que deverá ser a base para a ação política.

Ao se referir à predisposição, o sociólogo (1997, p. 25) está querendo nomear uma “potencialidade objetiva de unidade”, ou seja, a proximidade no espaço social pode possibilitar que atores que pertencem ao mesmo campo do espaço social sejam mais inclinados a se aproximar porque são, em maior medida, passíveis de desenvolver determinadas ações e carregar determinados valores que apontam para uma unidade. Mas trata-se sempre de potencialidades.

Assim, atores que estão próximos no espaço social são potencialmente mais passíveis de mobilização e organização em torno de uma causa comum; mas, em nenhuma medida, essa potencialidade significa que estes atores constituam a priori uma classe no sentido marxiano, ou seja, um agrupamento que se mobiliza em torno de objetivos comuns contra um outro agrupamento social - tomando então o formato de uma luta de classes.

Conforme Bourdieu (1997, p. 26), a classe no sentido marxiano é o resultado de uma prévia luta de classificações, que se configura como uma luta

simbólica e política para generalizar uma determinada visão de mundo entre grupos diferentes de atores sociais; trata-se de uma luta em torno da formação de identidades e de uma representação. Como se vê, para o pesquisador, as classes são mais virtuais (enquanto potencialidades) do que reais, pois são possibilidades de construção.

Nesse ponto, mais uma vez Bourdieu insiste na necessidade de romper com perspectivas de pensamento essencialistas, que procuram se deter na forma dos fenômenos sociais, e não na lógica que preside o processo de formação destes. Isto é, mais importante que a qualidade aparente de um determinado objeto social é a lógica que estava em ação em suas formação e configuração.

O espaço social se caracteriza como uma estrutura de posições diferenciadas, que são definidas pelo lugar que os atores ocupam na distribuição dos tipos de capital. A partir dessa posição demarcada no espaço social, os sujeitos atuam por meio de um “senso prático” que compreende gostos, valores e preferências. Este “senso prático” corresponde a um sistema adquirido de “estruturas cognitivas duradouras” e a esquemas de ação que orientam os atores na percepção das situações cotidianas e na elaboração de respostas próprias para elas (Bourdieu, 1997, p. 42). Assim, o habitus corresponde a um “senso prático” que se faz e refaz em cada situação.

Bourdieu (1997, p. 42) faz uma interessante ressalva para afirmar que seu questionamento do conceito marxiano de classe social não implica negar aquilo que é essencial, ou seja, é óbvio que existem diferenciações sociais inquestionáveis e estas podem produzir antagonismos individuais, e mesmo coletivos, entre atores que se situam em pontos diferentes do espaço social. Porém, ele insiste na afirmação de que tudo isso não ultrapassa o campo das possibilidades ou das potencialidades e não pode, portanto, ganhar o estatuto de uma dedução a priori, feita a partir da análise de uma determinada configuração das relações materiais entre os agentes sociais. As ciências que lidam com os fenômenos da sociedade devem buscar descobrir a lógica que preside a construção social dos princípios de diferenciação, que são parte constituinte de um determinado espaço social. Isto porque, segundo Bourdieu (1997), toda sociedade se configura como espaço social organizado em torno de “estruturas de diferenças”, que somente podem ser compreendidas por meio do estudo acerca dos princípios geradores que as elaboram e as tornam perceptíveis a partir de um determinado código simbólico inscrito nas representações sociais.

É este princípio gerador que se relaciona também com a lógica da distribuição das formas de poder e de capital eficientes e úteis para cada situação cotidiana e que legitima o capital simbólico, enquanto o torna perceptível para atores sociais portadores das categorias de percepção, que

possibilitam a atribuição de valor às características que pertencem a outros autores ou grupos e que são, assim, tomadas positivamente como capital.

Aqui se coloca ainda a questão do espaço social como um campo de forças. As relações de força mais potentes são as de matriz simbólica, que operam nos pontos cognitivos das interações sociais e põem em prática determinadas estruturas cognitivas, formas de categorias de percepção e princípios de visão e divisão do mundo social. Como afirma Bourdieu,

[...] os agentes sociais constroem o mundo social através de estruturas cognitivas [...], suscetíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular, às estruturas sociais. (Bourdieu, 1997, p. 115)

Ou seja, os agentes sociais constroem o mundo como representação e se relacionam e agem tendo-a como pano de fundo e elemento de base.

As interações entre os homens, sempre mediadas pelas condições objetivas do cotidiano, são a base geradora da produção e da reprodução dos instrumentos que permitem a construção da realidade social. Disso deriva a formação de disposições duradouras para a ação, que se materializam em constrangimentos e disciplinas para o corpo e a mente.

Trata-se da instauração de “formas e categorias de percepção” que configuram os quadros sociais estáveis do entendimento, da memória e das

estruturas mentais. Ou, como esclarece Bourdieu (1997, p. 118), é instaurado um “consenso sobre o conjunto variável que forma o senso comum”.

O mundo social é pleno de elementos que apontam e estabelecem os princípios da ordem, que somente operam entre os atores sociais que possuem as predisposições para perceber tais princípios, sem que isso se dê pela via do cálculo ou mesmo da consciência.

O que costumamos denominar como submissão à ordem social é o produto da relação entre as estruturas coletivas, as representações - inscritas nos corpos -, e as estruturas objetivas da realidade. O fundamental é que a ordem social faz a imposição das estruturas de percepção correspondentes às estruturas cognitivas necessárias para que os agentes possam entendê-la.

Por isso, a configuração da sociedade contém representações que parecem carregar coerência e sistematicidade, pois demonstram sempre a existência de uma consonância cabal entre tais representações e “as estruturas cognitivas do mundo social” (Bourdieu, 1997, p. 118).

Uma vez construída, a reprodução de uma dada ordem social passa a ser feita através da permanente construção das “estruturas cognitivas”. Estas, uma vez incorporadas, devem estar em equilíbrio com as estruturas objetivas do cotidiano.

Rangel (1999) também se detém sobre a questão quando afirma que as representações sociais refletem fatos da sociedade, mas ao mesmo tempo se refletem nas ações sociais. Nesta circularidade, dar-se-ia a possibilidade de mudança das representações - e, conseqüentemente, dos valores, das regras sociais, da moralidade, das classificações etc.-, pois

[...] os mecanismos de resistência à mudança podem se romper pelo próprio dinamismo (e em todo dinamismo está a contradição) do processo. As mudanças, então, podem se dar na experiência do sujeito, no objeto de sua representação ou no contexto em que se estabelece a interação entre sujeito e objeto. (Rangel, 1999)

Portanto, segundo Bourdieu (1997), até mesmo as experiências primárias que os atores têm no mundo social, que são mediadas pelo senso comum, constituem também uma relação construída a partir de categorias de percepção, que tornam a própria experiência passível de existir e promover efeitos sociais.

1.3. Considerações finais

Esperamos ter demonstrado que a teoria social de Bourdieu - relacionada com a teoria das representações sociais - pode nos ser muito útil para o estudo das interações entre grupos diferenciados que se estabelecem no cotidiano escolar.

Ambas propõem um arcabouço teórico básico, capaz de apreender o simbólico em sua interpenetração com a realidade material e com os condicionamentos possíveis vindos do mundo de interações diárias.

Na realização da pesquisa que originou esta tese, tivemos uma situação *sui generis*, na qual coexistiram como alunos na mesma escola grupos que possuem níveis de capital econômico e cultural relativamente diferentes. Um desses grupos carrega uma espiral de estigmas, enquanto o outro carrega um capital global,¹⁵ que é lido de forma muito positiva pela escola.¹⁶ Ambos os grupos se vêem “obrigados”, por circunstâncias econômicas, a conviver com os “indesejáveis”¹⁷ no âmbito do cotidiano escolar. Como Bourdieu afirma, a “aproximação espacial” entre indivíduos que estão distanciados no espaço social não gera maior aproximação social, pois “de fato nada é mais

15 Vale ressaltar que o capital global consiste na soma do capital econômico e do capital cultural (Bourdieu, 1998^a).

16 como veremos nos capítulos 3 e 4 desta tese.

17 Este ponto será discutido no capítulo 4 desta tese.

intolerável que a proximidade física [...] de pessoas socialmente distantes” (Bourdieu, 1998, p. 165).

A noção já desenvolvida por Pierre Bourdieu (1998a), antes de A reprodução, acerca da falsidade da idéia de “dom”, é para nós fundamental nesse ponto. Bourdieu desvela o que perfaz o mito da competência e do desempenho escolar, chamando a atenção para as formas como o sistema de ensino pode transformar - em alguns casos e dependendo de contextos socioculturais mutáveis - diferenças iniciais que resultam da “herança cultural” repassada no seio da família em desigualdades de performance na escola. Assim, a partir do conceito de “capital cultural”, podemos mapear desigualdades de desempenho que têm origem na forma como alunos de diferentes grupos sociais se relacionaram em suas primeiras experiências objetivas com os elementos constitutivos do saber legítimo.

A pressuposição de Bourdieu (1997 e 1998) é a de que o espaço social é construído de forma a distribuir os grupos a partir dos “princípios de diferenciação” ligados aos níveis de capital econômico, social e cultural que possuem. Mais precisamente,

As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as maneiras, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos [...]. (Bourdieu, 1997, p. 22)

Por conseguinte, parece-nos que fica bastante perceptível a importância dessa perspectiva teórica para nos auxiliar a investigar um objeto de estudo como o nosso, que se caracteriza pela alocação no mesmo espaço físico de alunos que carregam capitais distintos e, mais do que isso, facilmente distinguíveis pelos demais sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Logo, no caso em estudo, as representações de ambos os grupos são bastante diferenciadas e engendram leituras particulares de cada grupo sobre o outro, mas também dos demais atores que atuam no cotidiano escolar.

Demarcar a lógica que estrutura o espaço social nesse microcosmo denominado cotidiano escolar constitui, portanto, a tarefa primordial de nossa tese. Discutiremos a questão de forma mais detida nos capítulos 3 e 4. Antes, porém, é necessário compreender os macrocondicionamentos que se apresentam como o pano de fundo para a existência das configurações interacionais atuais visíveis dentro de nossa escola-alvo.

Crise econômica, mudanças no mercado de trabalho e pauperização na metrópole do Rio de Janeiro

Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens.

K. Marx

O objetivo deste capítulo é revisar a literatura acadêmica recente acerca dos elementos macro-sociais que constituem o pano de fundo mais geral da temática que pretendemos desenvolver nesta tese.

Como já discutimos na introdução deste trabalho, nossas preocupações se ancoram em problemas vividos no cotidiano de nossa prática pedagógica na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Verificamos a alteração, a partir de 1997, no perfil socioeconômico das famílias que têm procurado matricular seus filhos nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro - onde estamos atuando há sete anos -, fato que consiste em um fenômeno que se

generaliza dia após dia. Ou seja, temos constatado que, além de alunos de origem mais pobre, a partir de 1997 crianças oriundas das camadas médias urbanas passaram a buscar com freqüência a matrícula no ensino básico mantido pela rede pública.

Ao fazermos a consolidação dos dados explicitados na introdução, encontramos um crescimento significativo de crianças oriundas das camadas médias na escola pública municipal onde atuamos.

O que explicita esse movimento? Nossa hipótese para o aumento das matrículas de alunos das camadas médias urbanas e egressos da rede privada de ensino é de que pode ser fruto de dois processos paralelos: a mudança no paradigma do mercado de trabalho (Dupas, 1999) e o empobrecimento generalizado dos trabalhadores assalariados, mesmo daqueles que compõem as camadas médias. Tais processos estão diretamente determinados pelas alterações recentes na lógica de operação do capitalismo que rege a economia mundial, em geral, e a economia brasileira, em particular.

Portanto, tais alterações não podem ser pensadas sem uma discussão mais delicada do quadro econômico do capitalismo internacional finissecular.

Para tanto, passaremos a comentar, a seguir, a bibliografia produzida acerca da relação entre globalização, advento do neoliberalismo, crise econômica e

mudanças no mercado de trabalho, temas que constituem o cenário sobre o qual se desdobra nosso objeto de pesquisa.

2.1. Neoliberalismo e trabalho no capitalismo contemporâneo

Nos últimos anos, foi produzida uma extensa bibliografia acerca das transformações econômicas que se iniciaram no fim do século XX. Normalmente, esta bibliografia afirma que o grande incremento da pobreza em âmbito mundial que verificamos na atualidade é diretamente determinado pela forma típica de acumulação capitalista, que se colocou em marcha desde os anos de 1970.

Nesta linha de argumentação, um importante estudo é o de Dupas (1999). Segundo esse autor, há uma intrínseca relação entre a exclusão social crescente e as dificuldades de acesso dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Na avaliação de Dupas, a nova onda de pobreza seria parte de um novo formato de acumulação capitalista. Mais precisamente, o advento de uma economia que se interconecta em escala global trouxe modificações drásticas no encadeamento das forças produtivas materiais e alterou o que o especialista chama de “paradigma do emprego”.

Harvey (1996) mapeou os primeiros momentos dessa onda de afirmação do capitalismo informacional e flexível nos Estados Unidos. O autor afirma que a “Era Reagan”, iniciada em 1980, procurou alcançar objetivos políticos e econômicos em plano nacional e internacional. De início, houve a reafirmação da dominação militar norte-americana no mundo, o que significou a realização de ações de “luta” anticomunista - ou especificamente anti-soviética - no planeta. Outro movimento estatal fundamental foi o redirecionamento dos gastos públicos para os investimentos em tecnologia e armamentos militares, com a conseqüente diminuição substancial dos gastos sociais, que vinham crescendo desde os anos 60. Foram também realizadas ações coordenadas contra o movimento sindical. Este, por sua vez, foi profundamente enfraquecido: pelo processo de informatização microeletrônica, que diminuiu em muito a demanda por mão-de-obra no planeta - impactando até mesmo numericamente a classe operária, pela via do aumento do desemprego na produção industrial -, e pelas mudanças regionais do perfil industrial.

O resultado foi um gigantesco crescimento das desigualdades sociais, com a correlata diminuição dos gastos sociais. No mesmo movimento, a criação de empregos ocorreu a partir de um perfil claro de precarização e baixos salários. De acordo com Harvey, porém, para os mais ricos e bem-educados, a situação econômica se configurou muito boa. Cresceram as atividades do

“mundo dos imóveis, das finanças e dos serviços”, bem como a produção estética e a produção cultural. As maiores cidades norte-americanas passaram a exercer o papel internacional de centros financeiros vigorosos, onde é produzida grande parte do “capital fictício” que circula pelo globo. Trata-se do surgimento de uma “economia de cassino”, baseada na especulação financeira, que enriqueceu um pequeno número de pessoas e trouxe, em contrapartida, a pobreza de uma enorme massa da população das cidades centrais americanas.

Segundo Harvey (1996), os elementos que compunham a “modernidade fordista” são substituídos pelo “pós-modernismo flexível”, o que caracteriza dois “regimes de acumulação” diferentes. O primeiro se baseava nos mercados de massa e estáveis; o segundo se baseia no imaterial, no capital fictício, na imagem, na flexibilidade produtiva e nos nichos de consumo.

Anderson (1996) vai elaborar um interessante mapeamento do neoliberalismo, que consiste no paradigma econômico que acompanha essa nova etapa do capitalismo. Encontra suas origens já nos anos 1940, quando Hayek escreve seu O caminho da servidão, em 1944. O argumento básico que Hayek começara então a defender é o de que o “igualitarismo” típico do estado de bem-estar prejudicava a liberdade e diminuía a concorrência no

mercado, impedindo o desenvolvimento de princípios de desigualdade que, em última instância, eram positivos e necessários à sociedade.

A crise do capitalismo, iniciada em 1973, espalhou uma recessão mundial caracterizada por taxas pequenas de crescimento e taxas elevadas de inflação, abrindo espaço para essas perspectivas neoliberais, que até então estiveram restritas ao plano das teorias.

Os neoliberais teriam começado a explicar a crise dos anos de 1970 como consequência do grande crescimento dos sindicatos e de sua força de pressão, que, por um lado, desvirtuavam a acumulação com suas reivindicações salariais e, por outro, pressionavam o Estado por maiores gastos sociais. A inflação reinante seria uma direta determinação dessa situação.

Para Anderson, a resposta neoliberal para a crise consistia na utilização de um modelo em que o Estado seria forte no combate aos sindicatos e adepto de poucas intervenções econômicas e gastos sociais. O ponto principal da política econômica deveria ser a “estabilidade monetária”, que, por sua vez, demandava uma inequívoca disciplina orçamentária e a manutenção de uma taxa de desemprego necessária para a formação de um exército industrial de reserva que mantivesse os salários em baixa e retirasse poder dos sindicatos. Era necessário também fazer a reforma fiscal e diminuir a taxa sobre as rendas mais altas - que, na perspectiva neoliberal, seriam

as rendas daqueles indivíduos que mais consomem, que investem e que, portanto, têm peso fundamental no desenvolvimento econômico.

A virada mundial em direção ao neoliberalismo começa na Inglaterra em 1979, nos EUA em 1980 e na Alemanha em 1982, e logo depois varre toda a Europa, com exceção da Suécia e da Áustria.

Os sucessivos governos Thatcher, na Inglaterra, efetivamente contiveram as emissões de moeda, aumentaram as taxas de juros, diminuíram impostos das altas rendas, retiraram os controles dos fluxos de capitais, aumentaram em muito o desemprego, fizeram amplo processo de privatização, mudaram a legislação sindical para limitar o poder dos sindicatos e diminuíram em muito os gastos sociais. A direita do restante da Europa envidou um neoliberalismo “cauteloso”, com disciplina orçamentária e reforma fiscal, porém com menores cortes nos gastos sociais.

Nos EUA, a competição com a URSS nos anos 80 inviabilizou uma maior “disciplina orçamentária” devido aos gastos militares e gerou o que Anderson (1996, p. 12) chama de um “keynesianismo militar”. No entanto, no que tange aos gastos sociais e à taxação fiscal, o caminho foi o mesmo da Inglaterra.

Segundo o autor, teria ocorrido uma hegemonia neoliberal, pois se inicialmente somente governos de direita aderiram a estes princípios, logo

em seguida - ainda nos anos 80 - governos de vários matizes, mesmo autodeclarados de esquerda ou os social-democratas, também aderem.

Anderson considera que vários objetivos da proposta neoliberal foram atingidos nessas duas décadas. No que tange ao combate à inflação, o neoliberalismo foi vitorioso. No que concerne ao aumento dos lucros no setor privado, o neoliberalismo também foi vencedor - entre outros motivos, porque conseguiu deter o movimento sindical e, em consequência, conter os salários. No que tange à formação de um exército industrial de reserva, igualmente houve êxito. Basta verificar o crescimento mundial das taxas de desemprego nas últimas décadas. Como efeito, o estabelecimento de um “grau de desigualdade” entre os cidadãos foi ampliado.

O neoliberalismo não conseguiu, entretanto, atingir seu objetivo mais importante, para o qual os anteriores deveriam concorrer: o crescimento da economia capitalista. Embora tenha havido um grande aumento do comércio internacional, as taxas de crescimento das economias avançadas - com exceção da economia norte-americana - não acompanharam o boom deste comércio.

Por que o aumento dos lucros não significou crescimento do ritmo econômico? A resposta, para Anderson (1996), é simples. Isto teria ocorrido porque a “desregulamentação financeira” possibilitou ao capital novas fontes

de rentabilidade alternativas ao investimento produtivo - o que explicaria as gigantescas taxas de desemprego na Europa ocidental.

Para Castells (1999), o primeiro ponto importante a ser ressaltado é o aparecimento de uma “revolução tecnológica” cujo veículo básico foram as “tecnologias da informação”. Estas trouxeram substanciais modificações nos fundamentos materiais da acumulação capitalista e possibilitaram uma maior interdependência global, o que, por sua vez, resultou em crescimento exponencial da concorrência econômica internacional. Tal processo foi acompanhado pelo acirramento do desenvolvimento desigual, seja entre os países de capitalismo desenvolvido e os da “periferia”, seja entre os espaços com maior ou menor integração ao mercado global no âmbito dos próprios territórios nacionais.

Nesse sentido, o grande desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo pôde se dar ao lado de graus crescentes de pobreza material, que se localizam em territórios geográficos existentes em todos os continentes. A nova forma de organização da economia capitalista também tem condenado determinadas áreas do planeta como incapazes de incorporação ou integração no mercado mundial.

Assim, neste capitalismo dos fins do século XX, conforme Castells (1999), a predominância da economia informacional e globalizada determina uma situação histórica na qual, por um lado, a possibilidade de acumulação

depende em muito das relações entre o capital e a geração, processamento e uso da informação. Por outro, as atividades econômicas de produção, circulação e consumo estão organizadas e integradas em redes mundiais. Os capitais internacionais começam a operar com altas taxas de mobilidade exatamente para que seja possível acessar no menor tempo novos mercados, que devem ser conectados e incorporados em rede. Castells afirma ainda que a acumulação do capital passa também a depender e, por isso, a demandar a desregulamentação internacional do comércio e do sistema financeiro.¹⁸

Nesse processo histórico saíram ganhando as empresas capitalistas que possuíam condições de atuação global: as “transnacionais”. Estas empresas, por sua vez, articularam uma extensa rede de empresas sucessivamente menores, que foram integradas de forma absolutamente subordinada.

Com o processo de desregulamentação internacional dos mercados, que ampliou o poder das empresas transnacionais, houve uma profunda diminuição do potencial de produção e implementação de políticas econômicas por parte dos Estados nacionais. Tal diminuição do espaço de

¹⁸ “ao estender seu alcance global, integrando mercados e maximizando vantagens comparativas de localização, o capital, os capitalistas e as empresas capitalistas como um todo aumentaram substancialmente sua lucratividade na última década e, em particular nos anos 90, recuperando, por enquanto, as precondições para investimento

ação dos Estados está vinculada com a interdependência dos mercados em geral e dos mercados financeiros e de câmbio, em específico. Assim, “[...] fatores básicos como política monetária, taxas de juros e inovações tecnológicas são extremamente dependentes dos movimentos globais” (Castells ,1999, p. 108).

A exploração da força de trabalho também ganha contornos globais, pois as empresas transnacionais passam a procurar e contratar trabalho em diferentes países, de acordo com critérios que vão da qualificação da mão-de-obra local à estrutura salarial. Configura-se, dessa maneira, uma estrutura industrial espalhada pelos continentes, com a forma de uma rede que deve ser ágil o suficiente para proporcionar mudanças bruscas nos movimentos do capital, em busca de sua contínua valorização.

Os países da periferia do capitalismo podem, assim, possuir pequenas “ilhas” de integração com a economia global e, no imediato entorno delas, podem formar-se territórios densamente povoados com baixa integração ou definitivamente sem função para a economia informacional.

Segundo Castells, a economia global a partir deste fim-de-século

[...] caracteriza-se por sua interdependência, assimetria, regionalização, crescente diversificação dentro de cada região,

de que a economia capitalista depende” (Castells, 1999^a, pp. 104-5).

inclusão seletiva, segmentação excludente e, em consequência de todos esses fatores, por uma geometria extraordinariamente variável que tende a desintegrar a geografia econômica e histórica. (Castells, 1999a, p. 123)

O autor diz que, apesar dos países latino-americanos terem aderido a essa proposta de política econômica conhecida como “neoliberal”, isso não lhes proporcionou competitividade internacional. E o motivo parece bastante claro, pois naquele momento histórico do capitalismo (anos 1980 e 1990) a competitividade econômica já dependia, intrinsecamente, de acumulação de recursos tecnológicos, ou de potencial financeiro para sua compra - nas áreas em que estavam disponíveis.

Assim, em quase toda a América Latina, os anos 80 aparecem como a “década perdida”, caracterizada pela paralisia econômica e por índices irrisórios de crescimento. É, portanto, numa situação de diminuição de sua capacidade produtiva e de não-superação da obsolescência tecnológica que o continente latino-americano chega à década de 1990.

Contudo, a nova dinâmica do capitalismo global, com sua necessidade incessante de incorporação de mercados, determinou a integração subordinada das economias mais significativas do continente, a saber: o México, o Brasil, a Argentina, o Chile e o Peru. Todos estes países receberam grandes investimentos nos anos 90, principalmente pela via da

entrada na economia de empresas transnacionais. Tais investimentos estiveram voltados basicamente para setores estratégicos e de alta rentabilidade, que foram privatizados, e para o mercado financeiro - não podemos esquecer que estes cinco países foram dos mais radicais na aplicação dos princípios econômicos ditados pelo Fundo Monetário Internacional.

Essa incorporação subordinada da semiperiferia latino-americana representou na prática mais uma segmentação na história dessas sociedades, porquanto as poucas parcelas sociais, ligadas aos setores mais dinâmicos da economia, entraram na luta internacional por mercados e por investimentos, e a grande parcela da sociedade foi excluída ou, em alguns casos, marginalizada do mercado de trabalho e das possibilidades de acesso ao consumo.

As tecnologias de produção buscadas e implementadas estão voltadas agora para a diminuição do peso relativo do trabalho vivo diretamente alocado no processo produtivo, seja a partir da simples diminuição do número de trabalhadores necessários, seja pela flexibilização do uso da força de trabalho.

Na obra de Arrighi (1997), encontramos uma importante avaliação sobre a relação histórica entre o sistema capitalista e o desenvolvimento econômico mundial. O autor busca compreender se as modificações na lógica de

operação do capitalismo significaram modificações nas posições ocupadas pelos países na hierarquia da divisão internacional do trabalho.

De início, Arrighi nega a existência de uma vinculação irrestrita entre “industrialização” e “desenvolvimento”, ou seja, relativiza a noção de que o desenvolvimento de um país é dependente da industrialização de sua estrutura produtiva. O erro de tal pressuposição é visível no fato de que o crescimento horizontal e vertical da industrialização dos chamados países semiperiféricos (inclusive o Brasil), a partir da segunda metade do século XX, não representou uma melhor posição relativa para eles na economia mundial. No mesmo movimento, a relativa “desindustrialização” que ocorreu nos países capitalistas desenvolvidos no pós-1970 não significou rebaixamento de sua posição.

Arrighi explica que a dificuldade para mudança das posições na divisão do trabalho internacional se deve ao fato de que as relações entre os países desenvolvidos, a semiperiferia e a periferia são historicamente marcadas por acirradas disputas em torno dos mercados globais. Logo, a possibilidade de qualquer país se apropriar de vantagens relativas na divisão internacional do trabalho depende diretamente da prévia hierarquia internacional de acumulação de capital e não do locus específico e imediato que este país ocupa nas redes de troca internacionais.

Para Arrighi, existiriam três grupos de países no âmbito da divisão internacional do trabalho. O “núcleo orgânico” ou os países de capitalismo avançado, a periferia e a semiperiferia. Ele assegura que a riqueza, que é característica do “núcleo orgânico” do capitalismo mundial, não poderia ser “universalizada” para o conjunto do planeta, porque esta acumulação dos países de capitalismo desenvolvido pressupõe a reprodução da pobreza na periferia e na semiperiferia.

Os países da semiperiferia, por sua vez, procurando manter suas posições na divisão internacional do trabalho, especializam-se em atividades nas quais podem manter algumas vantagens competitivas. Por meio de estratégias macro-econômicas, os países da semiperiferia podem, portanto, manter-se em uma posição socioeconômica melhor que os países da periferia. Entretanto, não possuem as condições para acumular forças e para transpor determinados limites históricos, alcançando os países de capitalismo desenvolvido.

Por outro lado, a continuidade de uma situação de degradação econômica nos países da periferia é um pressuposto para a manutenção das posições relativas dos países semiperiféricos na divisão internacional do trabalho. Segundo Arrighi, portanto, é impossível que a situação econômica do núcleo orgânico do capitalismo se generalize para a semiperiferia, ao mesmo tempo

em que é impossível para todos os países periféricos alcançarem patamares econômicos típicos da semiperiferia.

Arrighi elabora um estudo completo para comprovar suas afirmações sobre a inércia histórica da localização dos países na divisão internacional do trabalho. Pelos critérios de classificação e agregação utilizados pelo autor, oitenta e oito dos noventa e três países que constituíram o universo de sua pesquisa se mantiveram, entre os anos de 1975 e 1983, no mesmo lugar na divisão internacional do trabalho em que estavam entre os anos de 1938 e 1950. Qualquer forma de mobilidade, ascendente ou descendente, é muito pouco freqüente no período situado entre os anos de 1938 e 1983. As poucas variações são representadas pelo Japão e pela Itália - que teriam saído da semiperiferia e alcançado o núcleo orgânico do capitalismo -, pela Coreia do Sul e por Taiwan - que teriam passado da periferia para a semiperiferia - e por Gana - que teria caído da semiperiferia para a periferia.

Outro estudo importante realizado por Arrighi consiste em avaliar a correlação, em longo prazo, entre a posição dos países na divisão internacional do trabalho e o desenvolvimento de seu Produto Nacional Bruto. O autor pode, então, afirmar que “ganhos absolutos e relativos” - que os países da periferia e semiperiferia alcançaram através de processos de acumulação em períodos econômicos de longa duração - são, com bastante

assiduidade, debelados em curto espaço de tempo. Nesta mesma direção, ocorrem com freqüência incrementos da industrialização da economia na semiperiferia - como elemento conjuntural ou estrutural -, sem que tal configuração histórica signifique mudança de posição na divisão internacional do trabalho, o que comprova o argumento central do estudo de Arrighi (1997), que se refere à “ilusão desenvolvimentista” ou à ilusão do desenvolvimento.

Outra pesquisa que nos ajuda muito a mapear os contornos dessa problemática é a de Beck (1999). O autor aponta que a globalização trouxe para as transnacionais um peso fundamental no capitalismo contemporâneo, que se fundaria sobre as possibilidades concretas de “exportar trabalho”, de alcançar o mercado mundial de bens e serviços, de criar confrontos fiscais entre regiões de produção - como ocorreu no Brasil de fins dos anos 1990, com os estados da Federação “disputando” uma nova fábrica da Ford -, de “bloquear” países e locais que apresentam custos altos de investimento, e de escolher livremente os locais para investimento produtivo e financeiro. Em seu conjunto, estas possibilidades indicam que as transnacionais têm hoje o poder de efetivar a gestão livre de suas atividades econômicas, em detrimento de quaisquer interesses nacionais ou humanos.

Segundo Beck (1999), desta “autogestão econômica global” que se encontra nas mãos das transnacionais deriva o capitalismo contemporâneo, que produz desemprego e busca necessitar cada vez menos do trabalho vivo. Isto estaria minando os fundamentos que até então podiam manter juntos - ainda que em permanente tensão - a economia capitalista, as políticas de proteção social e a democracia.

Pensando em âmbito europeu, Beck chega a afirmar que as novas variáveis colocadas pelo capitalismo flexível e sua expressão na política econômica neoliberal poderão produzir uma “brasilização da Europa” (Beck, 1999, pp. 33-4, grifos no original). Para o autor, haveria a possibilidade de chegarmos à “[...] cisão do mundo, corroído pela exclusão dos ‘sem-poder aquisitivo’ e até da maior parte da população do planeta, ou seja, na brasilização do mundo” (Beck, 1999, p. 98).

Ele aponta como principal efeito da globalização o desligamento dos nexos entre riqueza e pobreza. A população de trabalhadores pobres não mais seria o exército industrial de reserva e muito menos os consumidores dos produtos do capitalismo de ponta. Daí a generalização internacional da pobreza, onde o centro e a periferia coabitam nos mesmos espaços nacionais, tanto nos países de capitalismo avançado como nos países da semiperiferia e, em alguns casos, mesmo na periferia.

Conforme seu pensamento, o crescimento do desemprego, do trabalho temporário e da generalização de relações trabalhistas precárias dá o tom do novo mercado de trabalho mundial. Ao contrário da análise de Castells (1999), Beck não concorda com a assertiva de que o problema do emprego será resolvido com a absorção dos trabalhadores pelo enorme incremento do setor de serviços, na medida em que, em sintonia com o crescimento deste setor, cresce também nele a automação.

Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, Kurz (1999) corrobora a tese de “brasilização” do primeiro mundo levantada por Beck (1999) e afirma que a economia informal, que tipicamente prolifera no Terceiro Mundo, emerge agora no capitalismo desenvolvido principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Assim, nos países em que uma das peças-chave da política econômica desde os anos de 1980 se concentrou na flexibilização das relações de trabalho, houve menos uma situação de pleno emprego e muito mais uma situação de banalização do “subemprego múltiplo”.

O estudo de Bauman (1999) também parte da reflexão acerca da flexibilidade para encontrar perspectivas próximas das vistas em Kurz (1999). Para ele, em última instância, o trabalho flexível potencializa um circuito econômico em que o trabalho se torna uma variável com pouca significação para os investimentos do capital. Do lado do capital, em sua

busca incessante por valorização, a flexibilidade é a garantia de suplantar os elementos que não são “bem-vindos” ao processo de acumulação. No que tange aos trabalhadores, porém, a flexibilidade gera inevitavelmente uma configuração socioeconômica de instabilidade, empregos sazonais e descontrole sobre as próprias perspectivas de sobrevivência.

Nessa linha de argumentação e no âmbito de um estudo mais específico da sociedade francesa, Castel (1998) declara que o desemprego é somente o ponto mais visível de cristalização das transformações ocorridas nas últimas décadas no mercado de trabalho do capitalismo. Os pontos menos visíveis seriam aqueles vinculados ao processo de precarização das relações de trabalho. Logo, segundo o autor, os contratos de trabalho regulares, que significavam 80% do total dos empregos na França em 1985, passam a significar 65% em 1995. Os 15% perdidos correspondem principalmente aos empregos por tempo determinado e aos empregos em tempo parcial.

Rosanvallon & Fitoussi (1997), também em um estudo sobre a realidade francesa, afirmam que nos últimos anos se ampliaram as chamadas desigualdades “tradicionais” e apareceram “novas desigualdades”. As primeiras eram típicas do funcionamento do capitalismo e, embora não sendo “legítimas”, já haviam sido “interiorizadas” pelas várias sociedades, além da francesa, de diferentes formas, e aceitas a partir de diferentes

graus. Trata-se, por exemplo, das desigualdades de renda entre as profissões. Por sobre estas se têm desenvolvido as desigualdades que os autores chamam de “novas”, que se caracterizam por serem intra-categoriais. O determinante para a emergência desses fenômenos seria, segundo os autores, a manutenção por um prazo de tempo relativamente amplo do desemprego em massa, que cria “[...] una dinámica de moderación salarial al término de la cual el trabajo se ve progresivamente excluido dos frutos del reparto de los aumentos de productividad” (Rosanvallon & Fitoussi, 1997, p. 77).

Santos (1999) agrega elementos importantes a essa discussão. Para ele, a grande narrativa em que se apóia a democracia política moderna é o contrato social. Como sabemos, a pressuposição do liberalismo acerca do contrato social é de que este teria sido estabelecido entre homens livres exatamente para maximizar a liberdade individual, como meio de regular os interesses e vontades individuais e gerais.

Estaríamos, de acordo com o autor, a partir de fins do século XX, verificando uma crise do contrato social determinada prioritariamente pela fragmentação da sociedade nos eixos econômicos, políticos e culturais, o que questiona a própria existência de um “regime geral de valores” compartilhado pelos cidadãos.

A nova forma de contrato social hoje proposta pelo neoliberalismo tem pouca relação com sua noção original, pois tem fundamentos individualistas, ou seja, propõe o contrato entre indivíduos e não entre interesses sociais divergentes agregados - o papel do Estado se limita a assegurar o cumprimento do contrato, sem interferência nos termos do mesmo; não há estabilidade neste contrato e o mesmo pode ser denunciado a qualquer momento, pelo lado que detém o poder econômico; e a luta e o conflito não são reconhecidos, mas substituídos por formas passivas de consentimento.

O neoliberalismo, portanto, propõe um falso contrato social, na medida em que este se impõe sem discussão a um dos contratantes. As enormes desigualdades econômicas entre as partes possibilitam aos mais fortes impor as condições contratuais que lhes pareçam mais vantajosas.

Ainda que formalmente cidadãos, os excluídos são concretamente, segundo Santos, “lançados num estado de natureza” que se manifesta pela explosão da violência ou

[...] ansiedade permanente com relação ao presente e ao futuro, o desgoverno iminente das expectativas, o caos permanente nos atos mais simples de sobrevivência ou de convivência. (Santos, 1999, p. 97)

Por conta dessas determinações colocadas pelo consenso neoliberal, verificamos situações de semi-inclusão através de lógicas excludentes - por exemplo, os trabalhadores que são obrigados a entrar no mercado de trabalho sem quaisquer direitos - e mesmo de exclusão aberta, ou seja, o caso dos trabalhadores que nem mesmo conseguem entrar neste mercado (conjuntural ou estruturalmente).

Ao se aprofundar, a lógica da exclusão vai criando situação de progressiva precariedade da vida frente à ansiedade do trabalhador assalariado em relação à continuidade do trabalho, à ansiedade daqueles que estão em desemprego, dos que não possuem as qualificações para buscar emprego, dos trabalhadores autônomos, dos trabalhadores clandestinos e sem quaisquer direitos (Santos, 1999, pp. 100-1).

A estabilidade que pretende o consenso liberal diz respeito somente aos mercados e investimentos, não às expectativas dos trabalhadores; portanto, há uma desvinculação das relações entre trabalho e cidadania, além da quebra das relações entre o trabalho e os referenciais éticos de autonomia e auto-estima.

2.2. O mercado de trabalho na região metropolitana do Rio de Janeiro nos anos 1990

Acerca da realidade brasileira, a discussão que procura mapear as relações complexas entre neoliberalismo, globalização e mudanças na lógica de operação do capitalismo tem sido realizada por um conjunto extenso de autores.

Um deles é Oliveira (1998a), que montou um quadro do formato da política econômica neoliberal implantada no país, para concluir que ela se apóia nas políticas monetária e cambial. O Estado atrai capital especulativo para “fechar o balanço de pagamentos” via juros altos - que também comprimem a demanda. Paradoxalmente, este mecanismo acaba realimentando a dívida interna, que, por sua vez, leva ao consumo dos recursos fiscais, que estão tendencialmente mais baixos por causa da compressão da demanda. O esforço do gasto público é feito para a manutenção dos princípios de atração de capital externo - financeiro ou produtivo - e, assim, não há espaço para os gastos sociais. Como lembra Oliveira, a política monetária inviabiliza investimentos na área social.

Frente às nossas históricas desigualdades sociais, o afastamento do Estado das políticas de proteção social gera mais exclusão. Logo, se o Executivo federal tem alardeado grandes êxitos na política monetária, esses somente foram conseguidos com o cerceamento do gasto social. Se o simulacro de

estado de bem-estar que produzimos com a Constituição de 1988 tentava incluir, ainda que de forma incompleta, a população trabalhadora no mercado e na cidadania mínima, no pós-90 essa lógica deixou de existir.

Oliveira adverte que, com a globalização, a tendência é uma proliferação dos grupos não-incluídos ou “não-incluíveis” - fruto da “reestruturação produtiva global”. A constatação e a aceitação pelos agentes econômicos dominantes e pelo Estado da existência dos “não-incluíveis” significam o fim da busca de hegemonia pelas classes dominantes, ou seja, a burguesia brasileira parece ter desistido da integração subordinada da classe trabalhadora e opta pela segregação, produzindo uma realidade que pode consolidar-se em algo próximo ou semelhante a um regime de *apartheid*.

É nesta perspectiva que os direitos dos trabalhadores são pensados como obstáculo ao desenvolvimento econômico e o *apartheid* é mistificado pela noção de individualidade e de capacidade de empreendimentos no mercado. Trata-se da construção do que Oliveira chama de uma “sociabilidade da apartação”, que transforma esta última em modernidade; ou seja, os sinais da apartação são transformados em sinais de individualidade e capacidade de empreendimento.

Acreditamos que as próprias noções de flexibilidade e precarização no mercado de trabalho devem ser relativizadas nos diferentes contextos histórico-nacionais. Nos países do Terceiro Mundo, a flexibilidade significa diretamente para o trabalhador que ele deve buscar sua sobrevivência econômica a cada dia, dentro de um cotidiano marcado por quaisquer trabalhos possíveis, sob quaisquer formas em que estes apareçam. Diante dessa situação e da diminuição extraordinária dos gastos sociais, o trabalhador inventa seu trabalho, aceita todo tipo de degradação e precarização, ou não sobrevive fisicamente.

No Brasil, durante os anos 90, vivemos uma onda de ajustes estruturais na economia e na forma de atuação do Estado vinculada a dois processos: o controle da inflação e a adequação ao consenso neoliberal. Temos, assim, desde o início da década, a radical abertura comercial do país, o que, em conjunto com taxas negativas de crescimento do Produto Interno Bruto, fez explodir o desemprego.

Mais precisamente, frente à abertura comercial realizada, a necessidade de competir com o capitalismo internacional e se adequar ao padrão de custos do mesmo gerou, tanto no setor secundário como no setor de serviços, uma busca desenfreada por automação, terceirização e reestruturação produtiva, fatores que induziram as elevadas taxas de desemprego e subemprego durante os anos 90.

Segundo Dupas (1999, p. 25), considerando as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte, entre 1991 e 1997 foram cortados aproximadamente 34% dos postos de trabalho na indústria de transformação e cerca de 8% dos postos de trabalho na construção civil. Já no setor de serviços, houve crescimento de cerca de 9% dos postos de trabalho. Em conjunto, esses índices representam uma diminuição de aproximadamente 4% do número total de empregos nesse curto período de tempo (Dupas, 1999, p. 125). Para o autor, tal decréscimo é muito significativo, principalmente se considerarmos que nos anos 80 o número de empregos cresceu em 20% no país.

A precarização do trabalho também se generaliza na década de 1990. Entre 1986 e 1990, o número de empregos novos com carteira de trabalho assinada cresceu aproximadamente 23%. Já no período compreendido entre 1991 e 1997, houve uma grande diminuição dos postos, que decresceram cerca de 28%.

Em consequência, o Brasil passou a acompanhar as tendências internacionais de crescimento do setor de serviços. Como podemos verificar na tabela abaixo, entre julho de 1991 e julho de 2000 a população de 15 anos ou mais ocupada no setor da indústria de transformação decresceu de 22,58%, em 1991, para 16,04%, em 2000. Já no setor de serviços, a

população ocupada em relação ao total passou de 48,61%, em 1991, para 54,55%, em 2000. Também no comércio houve aumento do percentual de população ocupada sobre o total, ainda que de pequena monta.

TABELA 1 - População ocupada de 15 anos ou mais por percentual de distribuição nos setores de atividade (total das regiões metropolitanas)

Setor de atividade	Julho 2000	Julho 1999	Julho 1998	Julho 1997	Julho 1996	Julho 1995	Julho 1994	Julho 1993	Julho 1992	Julho 1991
Indústria de transformação	16,045	16,133	16,387	17,515	18,119	19,329	19,636	20,344	20,383	22,585
Construção civil	6,429	6,922	7,303	6,957	7,388	7,001	7,406	6,922	7,522	7,332
Comércio	15,311	14,883	15,134	15,278	15,365	15,073	14,9	15,112	14,898	14,368
Serviços	54,554	54,736	54,208	53,213	52,164	51,443	50,678	50,033	49,85	48,616
Outras atividades	7,659	7,324	6,965	7,034	6,962	7,152	7,377	7,586	7,343	7,097

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego.

Dupas (1999, p. 127) constrói outra série estatística para demonstrar que, em 1985, a população ocupada nas seis principais regiões metropolitanas do Brasil se configurava percentualmente da forma a seguir: cerca de 61% no setor de serviços (somando os serviços em geral e o comércio), cerca de 24% na indústria, cerca de 7% na construção civil e cerca de 8% em outras atividades. Em 1997, o setor de serviços e o comércio aumentaram sua participação para cerca de 68%, a indústria decresceu para aproximadamente 17%, e a construção civil e as outras atividades continuam nos mesmos patamares anteriores.

Verifica-se também na década de 90 um grande crescimento do trabalho flexível e precário. O mercado informal de trabalho chegou, em 1998, a representar 54% do total de trabalhadores ocupados nas seis principais regiões metropolitanas do país. No período compreendido entre 1981 e 1998, o total de empregos com a presença de carteira de trabalho devidamente assinada decresceu aproximadamente 27%, o total de empregos sem presença de carteira de trabalho assinada aumentou em 30% e o número total de trabalhadores por conta própria subiu cerca de 29% (Dupas, 1999, p. 128).

Durante os anos 90, o crescimento das jornadas de trabalho parciais, que Dupas chama de “subjornadas”, também constitui um indicador de flexibilidade. A partir de dados da fundação SEADE, Dupas assinala que, no período histórico compreendido entre os anos de 1985 e 1998, há um constante aumento dos trabalhadores que atuam em jornadas de até 29 horas semanais, que chegam, em 1998, a alcançar cerca de 20% do total de trabalhadores ocupados.

As taxas de desemprego definidas pelo IBGE a partir de 1990 apontam uma seqüência de evolução que oscila em alguns anos, mas que, em conjunto, demonstram crescimento. Vale ressaltar que a taxa do IBGE demarca o que o próprio instituto denomina “desemprego aberto”, ou seja, o percentual de desempregados frente ao conjunto da População Economicamente Ativa

(PEA).¹⁹ Todavia, tanto para a definição da noção de PEA como para a noção de desempregado, o IBGE traça critérios que vão possibilitar, ao final da análise estatística, uma taxa de desemprego aquém da realidade. O desempregado, na semana ou no mês, pelos critérios do IBGE, consiste no indivíduo que, no momento do contato com o pesquisador, havia buscado trabalho pelo menos uma vez nos sete dias anteriores - ou nos trinta dias anteriores - e, ao mesmo tempo, não havia feito qualquer tarefa remunerada - formal ou informal - nos mesmos últimos dias. Se o trabalhador, no momento da entrevista, não procurava emprego, por ter ficado doente, por exemplo, há oito dias - ou trinta e um dias -, não é considerado desempregado e nem parte da PEA.

A Fundação SEADE de São Paulo utiliza critérios mais realistas e, assim, chega a uma taxa de desemprego muito mais elevada, embora somente realize suas pesquisas na região metropolitana de São Paulo. Para a instituição, os desempregados são aqueles indivíduos que buscaram emprego nos últimos trinta dias, sem terem exercido qualquer atividade (formal ou informal) com ganho monetário nos últimos sete dias anteriores. Além disso, a Fundação SEADE também mapeia o “desemprego oculto pelo trabalho precário”, que consiste em considerar como desempregados aqueles que executaram trabalho remunerado, embora de forma irregular ou

¹⁹ este índice corresponde à soma dos ocupados e dos desempregados (desde que estejam procurando emprego).

assistemática, nos últimos 30 dias. Ainda faz o mapa do “desemprego oculto pelo desalento”, ou seja, o conjunto de pessoas que desistiram e/ou não procuraram emprego nos últimos 30 dias.

Dessa maneira, enquanto o IBGE, em outubro de 1998, apontava para a região metropolitana de São Paulo uma taxa de desemprego de 9,6%, a Fundação SEADE indicava uma taxa de 18,1% (Dupas, 1999, p. 131).

Muito mais do que uma questão de utilização de critérios estatísticos, temos aqui uma controvérsia diretamente política, que importa na tentativa de ocultar a difícil realidade social que a classe trabalhadora brasileira enfrenta desde a chegada da reestruturação produtiva globalizada e sua expressão ideológica na política econômica: o neoliberalismo.

No que tange à região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir de um estudo dos dados estatísticos até aqui produzidos, podemos mostrar como o desemprego e a precarização se expandiram nos anos 90. A tabela seguinte representa com clareza a forma como o mercado de trabalho dessa região se configurou no período mencionado.

TABELA 2 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas por ramos da atividade (RMRJ)

Ramos de atividade do trabalho principal							Evolução
	1990	%	1995	%	1999	%	% 1990-9
Indústria de transformação	64021	1,32	401805	0,92	31478	0,74	-50,83
	769754	15,89	61377	12,86	413143	9,69	-46,33
Comércio de mercadorias	71851	1,48	71176	1,63	61269	1,44	-14,73
	727780	15,02	660681	15,13	665520	15,60	-8,55
Econômica	244723	5,05	287002	6,57	285544	6,69	16,68
	562024	11,60	549893	12,60	560964	13,15	-0,19
Administração pública	309477	6,39	266914	6,11	291720	6,84	-5,74
	259660	5,36	181961	4,17	151760	3,56	-41,55

Fonte: IBGE - Pnad's de 1990, 1995 e 1999.

Como vemos, entre 1990 e 1999 o montante de pessoas com mais de dez anos de idade ocupadas regrediu em 11,94%, e isto frente a um crescimento significativo da população total entre 1991 e 2000. Somente nos “serviços auxiliares da atividade econômica” encontramos crescimento de ocupados. Em todos os outros ramos, encontramos diminuição dos números. Se prestarmos atenção, veremos que, além do crescimento dos “serviços auxiliares da atividade econômica” nos ramos “social” e “prestação de serviços”, a diminuição se dá em ritmo menor do que o verificado nas atividades ligadas à indústria.

Essa tendência de aumento progressivamente maior da ocupação no terciário, em detrimento da ocupação no secundário, já é visível nos anos 80 e, além disso, corresponde à questão da “sociedade informacional” apontada

por Castells (1999). O fato é que a diminuição do emprego industrial na metrópole do Rio de Janeiro, nos anos 90, é somente uma parte de um fenômeno econômico que está ocorrendo no capitalismo em escala mundial.

TABELA 3 - Percentual de pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por setor de atividade

	Primário	Primário	Secund.	Secund.	Terciário	Terciário	Outras atividades	Outras atividades
			(a)	(b)	(a *)	(b*)		
	%	%	%	%	%	%	%	%
	1980	1991	1980	1991	1980	1991	1980	1991
Total E.R.J.	4,66	3,89	29,60	24,21	61,09	67,88	4,64	4,01
RMRJ	1,04	1,58	29,05	23,67	64,33	70,30	5,28	4,45

Fonte: IBGE - censos demográficos de 1980 e 1991.

A mesma tendência pode ser vista na tabela 3, que possui dados até 1991. Entre 1980 e 1991, os ocupados no setor primário e secundário estavam em declínio, enquanto os ocupados no terciário aumentavam.

Apesar de todos os problemas de classificação que carrega, podemos utilizar a pesquisa mensal de emprego do IBGE para perceber a lógica do mercado de trabalho nessa década.

TABELA 4 - Percentual de população ocupada de 15 anos ou mais (RMRJ)

Setor de atividade	Mês									
	Jul 2000	Jul 1999	Jul 1998	Jul 1997	Jul 1996	Jul 1995	Jul 1994	Jul 1993	Jul 1992	Jul 1991
Ind. de transformação	11,064	10,974	11,154	11,692	12,797	12,783	12,927	14,957	15,234	15,669
Construção civil	6,009	6,305	6,559	6,862	6,98	6,457	7,077	7,39	8,341	8,314
Comércio	15,218	13,925	14,343	13,938	14,628	15,277	14,659	14,467	14,088	13,988
Serviços	57,544	58,907	58,831	58,173	56,671	56,747	55,984	53,848	53,036	53,437

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, em 1991, a indústria de transformação representava 15,66% da população ocupada de 15 anos ou mais de idade, passando em 2000 a representar 11,06%. Na construção civil, temos um desenvolvimento semelhante: vai de 8,31% para 6%. Já no comércio de mercadorias, há crescimento de 13,98% para 15,21%. Também nos serviços há crescimento, de 53,43% para 57,54%, bem como nas outras atividades, que passam de 8,58% para 10,16%.

Embora aparentemente estejamos visualizando somente uma transição do emprego, na verdade estamos assistindo também à sua diminuição. Podemos ainda comparar a relação entre os ramos de trabalho e as posições na ocupação, como na tabela seguinte:

TABELA 5 - Evolução dos ocupados por ramo de trabalho e posição na ocupação (RMRJ)

Ramos de trabalho	Total	Empregados	Conta própria	Trab. domésticos	empregadores	Não-remunerados
Total	95-99	95-99	95-99	95-99	95-99	95-99
Agrícola	-2,30	-6,65	14,15		-9,23	-7,76
Indústria de transformação	-21,66	-62,86	78,38		-51,05	
Indústria de construção	-3,84	-22,36	18,20		-2,08	144,95
Outras atividades industriais	-13,92	-14,11	100,00			
Comércio de mercadorias		-3,61	-7,52		13,44	-16,75
Prestação de serviços	3,68	4,30	16,42			
Ser. Aux. Da atividade econômica	10,27	6,95	26,26		22,39	
Transporte e comunicação social	2,01	-0,83	47,72		-17,13	34,65
Administração pública	9,29	9,29				
Outras atividades, atividades mal definidas ou não declaradas		-20,24	4,55		-18,35	

Fonte: PNAD 1995 e 1999.

Como vemos, a ocupação na agricultura tem crescimento somente nos trabalhadores por conta própria, o que aponta para um decréscimo de atividades vinculadas às relações de trabalho assalariadas.

No que tange à indústria de transformação, também verificamos o crescimento somente dos trabalhadores por conta própria e dos trabalhadores não-remunerados, enquanto os maiores índices de decréscimo estão entre os empregados. A “indústria da construção” segue a mesma direção da indústria de transformação. O maior índice de

decréscimo também se encontra entre os empregados. Nesses ramos, o crescimento dos ocupados por conta própria e dos ocupados não-remunerados é maior do que o visto nos outros ramos. Também nas “outras atividades industriais”, somente os ocupados por conta própria apresentam crescimento.

O “comércio de mercadorias” apresenta decréscimo dos empregados, com índices bem menores, porém, que os dos ramos ligados a indústria e à agricultura. Verificamos crescimento em duas posições, os ocupados por conta própria e os empregadores. No ramo de “prestação de serviços”, aumenta o número de empregados, assim como nos “serviços auxiliares da atividade econômica”.

Sintetizando os dados que foram apresentados até aqui, encontramos uma perspectiva de queda na ocupação em geral. No entanto, se especificarmos mais as informações, veremos que esta queda se faz mais intensa nos ramos vinculados à atividade industrial e à agricultura.

Assim, a “indústria de transformação” tem decréscimo de 26,41% de ocupados entre 1995 e 1999. A “indústria da construção”, nesse mesmo período, tem decréscimo de 3,84% dos ocupados. As “outras atividades industriais” tem queda de 13,92%. Já na agricultura, os ocupados diminuem nada menos que 21,66% nesses cinco anos.

Nos ramos vinculados ao terciário, o declínio é pequeno nos “serviços auxiliares da atividade econômica” e há crescimento nos outros ramos.

Não podemos deixar de ressaltar ainda que, comparando os anos de 1999 e 2000, a região metropolitana do Rio de Janeiro apresenta um número muito menor de ocupados empregados e ocupados empregadores e um número muito maior de ocupados por conta própria. Há também uma intensa precarização das relações de trabalho no período. Vejamos a próxima tabela:

TABELA 6 - Famílias por origem do recebimento principal do chefe de família (RMRJ)

Origem do recebimento	Ano 1987	Ano 1986	Evolução %
Empregado	1.534.912	1.459.280	-4,93
Empregador	108.856	66.755	-38,68
Conta própria	388.026	565.366	45,70
Transferências	706.155	771.604	9,2
Rendimento de aluguel	46.531	26.844	-42,31
Outros recebimentos	51.307	26.332	-48,68
Sem recebimento	25.092	41.265	64,45

Fonte: IBGE - pesquisa de orçamentos familiares.

Comparando o número absoluto de chefes de família ocupados por “posição na ocupação” entre 1987 e 1996, vemos que os chefes na posição de “empregado” diminuem em 4,93% e os chefes na posição de “empregadores” diminuem 38,68%. Já os chefes que trabalham por “conta própria” têm crescimento de 45,70%. As famílias cujo chefe não percebe

rendimentos de nenhuma fonte também crescem. Tomando o período entre 1995 e 1999, verificamos a mesma perspectiva de precarização, como na tabela abaixo:

TABELA 7 - Participação das posições na ocupação por ramo de trabalho (RMRJ)

Ramo de trabalho	Empregados	Empregados	Conta própria	Conta própria	Não-remunerado	Não-remunerado
	1995	1999	1995	1999	1995	1999
	5,01	4,28	3,83	3,51		

Fonte: PNAD 1995 e 1999.

Em todos os ramos de trabalho vinculados ao setor terciário, vemos aumento relativo da participação dos empregados no período e o contrário ocorre nos ramos de trabalho do setor secundário. Já entre os trabalhadores por conta própria, vemos uma pequena diminuição de seu peso proporcional na ocupação nos ramos do secundário.

A diminuição dos ocupados empregados e o aumento dos ocupados por conta própria vai se manifestar também no número total de trabalhadores que realizam a contribuição formal à Previdência Social na região metropolitana do Rio de Janeiro. Isto se dá porque é entre os ocupados empregados que está, ao fim da década de 1990, o maior número de contribuintes para a previdência.

TABELA 8 - Percentual de trabalhadores com contribuição para a previdência

	empregados	Trab. domésticos	Conta própria	empregadores
Brasil	61,8	24,4	16,1	61,2
Estado do Rio de Janeiro	75,6	29,3	27	74,4
RMRJ	78,6	28,2	26,7	77,5

Fonte: IBGE - síntese dos indicadores sociais - 1999.

Como vemos, os que se encontram na posição de empregados representam 61,8% dos ocupados com contribuição previdenciária no Brasil, e 78,6% na região metropolitana do Rio de Janeiro. Já entre os trabalhadores domésticos, os que realizam tal contribuição são 24,4% no Brasil e 28,2% na metrópole do Rio de Janeiro.

Da mesma forma que entre os trabalhadores domésticos, o montante de ocupados que realizavam a contribuição previdenciária e atuavam por conta própria é muito pequeno em 1998: 16,12% no Brasil e 26,7% no Rio de Janeiro. A tabela seguinte mostra este desenvolvimento por ramo de atividade.

TABELA 9 - Contribuição para a previdência por ramos de atividade (RMRJ)

Ramos de atividade do trabalho principal	Total 1990	Contribuintes 1990	%	Total 1999	Contribuintes 1999	%
Total	4844005	3287432	67,86	4265682	2655876	62,34
Agrícola	64021	22056	34,45	31478	3934	12,50
Indústria de transformação	769754	623922	81,05	413143	307471	74,42
Indústria da construção	312324	170748	54,67	308012	106792	34,67
Outras atividades industriais	71851	66872	93,07	61269	58459	95,41
Comércio de mercadorias	727780	501543	68,91	665520	400216	60,14
Prestação de serviços	1214342	585457	48,21	1205106	574456	47,67
Ser. Aux. Da atividade econômica	244723	181409	74,13	285544	207410	72,64
Transporte e comunicação	308049	276031	89,61	291166	238893	82,05
Social	562024	463139	82,41	560964	462592	82,46
Administração pública	309477	187107	60,46	291720	192792	66,09
Outras atividades, atividades mal definidas ou não declaradas	259660	209148	80,55	151760	102863	67,78

Fonte: PNAD 1995 e 1999

O número de trabalhadores formais da região metropolitana do Rio de Janeiro alcançava 67,86% dos ocupados em 1990, mas caiu para somente 62,34% em 1999. Se verificarmos cada ramo de atividade separadamente, veremos que a menor diminuição dos trabalhadores formais, entre 1990 e 1999, está na agricultura - talvez porque neste ramo de atividade a presença de relações formais já seja muito pequena no início da série.

Na “indústria de transformação”, também encontramos uma diminuição dos trabalhadores formais, que passam de 81,05% do total de ocupados em 1990 para 74,42% em 1999. A “indústria da construção”, como a agricultura já apresentava índices baixos de relações formais de trabalho em 1990 e, mesmo assim, apresenta diminuição no período, indo de 54,67% para

34,67%. Já nas outras atividades industriais, vemos o mais elevado índice de ocupação formal e um aumento deste percentual no período.

Se tomarmos o “setor secundário” em geral, verificamos um decréscimo dos trabalhadores formais bastante significativo, que vai de 74,66%, em 1990, para 60,41%, em 1999.

No que concerne ao chamado setor terciário, verificamos algumas diferenças entre os ramos de trabalho. No ramo de “comércio de mercadorias”, há diminuição do percentual de contribuintes de 68,91%, em 1990, para 60,14%, em 1999. No ramo de “prestação de serviços”, há uma pequena diminuição - porém dentro de índices muito baixos de contribuição. No ramo dos “serviços auxiliares da atividade econômica”, também há diminuição da ocupação formal, mas dentro de índices que se mantêm acima do total dos demais ramos de atividade. No ramo de “transporte e comunicação”, a ocupação formal se mantêm acima da média, mas há diminuição de peso percentual de 89,61% para 82,05% na década.

Se tratarmos em conjunto os ramos do setor terciário - excluindo a “administração pública”, pelo fato de esse ramo ser regulado pelo Regime Único dos Servidores Públicos -, veremos um percentual de ocupação formal que vai de 65,67%, em 1990, para 62,61%, em 1999.

Nesse sentido, os setores secundário e terciário “trocam de posição” no que tange à proporção relativa de ocupados formais entre o início e o fim dos anos 90. Ou seja, a precariedade invade também o setor industrial nesse período. O outro lado de tal precariedade se encontra nas taxas de desemprego.

TABELA 10 - Taxa de desemprego na semana (RMRJ)

Mês	%
Julho 2000	5,446
Julho 1999	5,37
Julho 1998	5,776
Julho 1997	3,813
Julho 1996	3,98
Julho 1995	3,488
Julho 1994	4,673
Julho 1993	4,084
Julho 1992	-
Julho 1991	2,55

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego.

A taxa de desemprego na região metropolitana do Rio de Janeiro medida pelo IBGE vai de 2,55 em julho de 1991 para 5,446 em julho de 2000, ou seja, duplica durante a década. Na tabela abaixo, podemos observar a taxa de desemprego por cada setor de atividade.

TABELA 11-Taxa de desemprego na semana, por setor de atividade (RMRJ)

Setor de atividade	Mês									
	Jul 2000	Jul 1999	Jul 1998	Jul 1997	Jul 1996	Jul 1995	Jul 1994	Jul 1993	Jul 1992	Jul 1991
Ind. de transformação	5,889	5,542	7,551	4,994	4,962	5,689	6,902	5,606	-	2,762
Construção civil	6,693	4,665	4,182	3,527	3,259	3,77	4,95	3,544	-	2,099
Comércio	5,591	5,032	5,972	4,88	5,06	4,157	5,766	4,546	-	3,072
Serviços	4,653	4,791	4,761	3,052	3,539	2,403	3,637	3,093	-	2,257
Outras atividades	2,383	3,026	2,234	1,326	0,551	2,026	2,31	2,651	-	1,379

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego.

A maior taxa em 2000 aparece na “construção civil”, que teve também o maior aumento na década. A “indústria de transformação” obtém a segunda maior taxa; o “comércio”, a terceira; os “serviços”, a quarta; e a menor taxa é a alcançada pelas “outras atividades”.

Ainda nos apoiando na pesquisa mensal de emprego do IBGE, podemos ver na tabela seguinte que o tempo de procura de trabalho se expandiu no período compreendido entre julho de 1991 e julho de 2000.

TABELA 12 - Tempo médio de procura de trabalho na semana (RMRJ)

Mês	Tempo
Julho 2000	23,446
Julho 1999	21,392
Julho 1998	23,766
Julho 1997	17,031
Julho 1996	16,499
Julho 1995	15,389
Julho 1994	19,183
Julho 1993	18,972
Julho 1992	
Julho 1991	13,341

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego

Em paralelo, cresceu também a taxa de desocupação da PEA na década, bem como a própria PEA, na medida em que a precarização e a conseqüente insegurança no emprego gerou um movimento de entrada de outros membros da família - para além de seu chefe - na luta pelo emprego.

A pressão provocada pelo aumento da PEA em um quadro de regressão do emprego potencializou o número de desocupados.

TABELA 13 - População desocupada de 15 anos e mais (RMRJ)

Mês	Pessoas
Julho 2000	248.762
Julho 1999	234.014
Julho 1998	255.356
Julho 1997	163.358
Julho 1996	172.151
Julho 1995	148.837
Julho 1994	195.987
Julho 1993	171.424
Julho 1992	—
Julho 1991	105.861

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego

TABELA 14 - PEA de 15 anos e mais (RMRJ)

Mês	Pessoas
Julho 2000	4.566.963
Julho 1999	4.357.747
Julho 1998	
Julho 1997	
Julho 1996	
Julho 1995	4.266.665
Julho 1994	4.193.377
Julho 1993	4.197.116
Julho 1992	
Julho 1991	4.150.849

Fonte: IBGE - pesquisa mensal de emprego.

Podemos observar, portanto, que a região metropolitana do Rio de Janeiro vai apresentar durante os anos 90 um pequeno dinamismo econômico, que

de resto segue a tendência nacional. Esse parco desempenho da economia se expressa de forma mais clara na redução dos empregos no secundário, no crescimento dos trabalhadores precários e no decréscimo do número dos postos de trabalho existentes. Vale ressaltar, por último, que toda esta performance econômica se dá em um quadro de crescimento da população da região metropolitana do Rio de Janeiro e da própria cidade do Rio de Janeiro, como vemos na tabela abaixo.

TABELA 15 - População residente

	Ano 1991	Ano 2000	Evolução % 1991-2000
Cidade do Rio de Janeiro	5.480.768	5.858.544	6,75
Total da RMRJ	9.814.574	10.871.627	10,77

Fonte: IBGE - censos demográficos de 1991 e 2000.

2.3. Considerações finais

A literatura acadêmica discutida neste capítulo nos leva a caracterizar melhor os fenômenos econômicos e políticos que se desenvolvem no contexto histórico situado nos fins do século XX e que se alarga para o século XXI. Parece haver um consenso na literatura acerca da emergência de um capitalismo globalizado que otimizou as possibilidades de valorização do capital às custas de aumentos progressivos na exploração generalizada dos trabalhadores.

Nesse movimento, os processos de exclusão social - aqui referidos diretamente ao mercado de trabalho - se ampliam nos países de capitalismo desenvolvido e se aprofundam em países como o Brasil, situados na periferia (ou semiperiferia) deste mesmo capitalismo.

Ao lado dos processos de exclusão, temos um empobrecimento generalizado de largas parcelas da população, mesmo daquelas que até então se achavam incluídas na lógica da exploração do trabalho típica do capitalismo.

Acreditamos que esse movimento econômico, que nos tem trazido taxas elevadas de desemprego e precariedade no mercado de trabalho, não é de caráter conjuntural, mas corresponde às novas características das relações capitalistas de acumulação e de exploração da força de trabalho.

A situação tem feito com que parcelas de trabalhadores urbanos, que se achavam situadas nas chamadas “camadas médias”, busquem a escola pública, como já explicitamos na introdução desta tese. Elas estariam seguindo por esse caminho empurradas pelo desemprego e pela insegurança que advêm da precarização e flexibilização das relações existentes no mercado de trabalho, que se desenvolvem na economia em geral e, inclusive, na região metropolitana do Rio de Janeiro, como mostramos com os dados estatísticos.

Como crianças que portam *habitus* absolutamente díspares se relacionam entre si e com os outros agentes que dividem o cotidiano de uma escola determinada? Como agentes sociais que portam capitais diferentes se movem no campo específico do cotidiano escolar? Quais as novas perspectivas de desigualdade que podem ser vislumbradas? É o que discutiremos nos próximos capítulos.

3

Trajetórias escolares e classificações docentes

Lê système d'éducation doit, entre autres fonctions, produire des sujets sélectionnés et hiérarchisés une fois pour toutes et pour toute la vie.

Pierre Bourdieu

Neste capítulo, tentaremos apreender como se configuram as trajetórias escolares dos alunos que efetivaram sua matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, na escola municipal tomada como locus desta pesquisa, entre os anos de 1997 e 2002.

Comparamos o desempenho dos alunos, expressos em conceitos, com as referências a estes realizadas pelos docentes durante os Conselhos de Classe. Este espaço, que compõe a organização institucional das escolas municipais do Rio de Janeiro, atua em várias frentes: na auto-avaliação - pelo conjunto dos professores - da própria unidade escolar; na auto-avaliação de cada professor acerca do processo pedagógico desenvolvido junto a seus alunos; na composição de diagnósticos capazes de alterar os rumos pedagógicos mobilizados pelos professores para determinadas

turmas; na análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; e na avaliação das atividades de recuperação paralela. Vale ressaltar que o Conselho de Classe, embora autônomo, não é soberano em suas decisões (Parecer nº 139/96, do Conselho Estadual de Educação).

Por todos esses elementos, o Conselho de Classe aparece como um espaço privilegiado para que possamos acompanhar a dinâmica de trabalho de uma unidade escolar, pois ali os professores explicitam suas preocupações e suas avaliações em relação à escola, às turmas e aos alunos individualmente. Ao emitir avaliações, necessárias para a correção ou manutenção de rotas pedagógicas, os professores também expressam suas leituras e interpretações acerca dos alunos, o que nos permite compreender as classificações escolares que estão em jogo entre os professores e a forma como estes as operam.

Assim, realizamos um trabalho de pesquisa que caminhou em duas direções: a verificação dos diários de classe e a leitura das atas do referido conselho.

A partir das fichas de matrícula dos alunos, foi-nos possível identificar seus locais de moradia e suas escolas de origem. Por meio desse recurso, selecionamos, de forma aleatória, a cada ano de entrada, cinco alunos oriundos de áreas pobres do entorno da escola e outros cinco que residiam em áreas da própria zona sul, que agrupam famílias das camadas médias

urbanas e que, além disso, haviam cursado a educação infantil em estabelecimentos privados. Dessa forma, a partir de 1997, um total de dez alunos teve seus rendimentos escolares acompanhados a cada ano, o que resulta em sessenta alunos, compreendidos esses seis anos. Nesta amostra, investigamos alunos que estavam realizando a primeira série do ensino fundamental pela primeira vez, excluindo da amostragem os que a haviam repetido.

No que tange aos alunos que fizeram suas matrículas na primeira série do ensino fundamental entre 1997 e 2000, foi possível mapear suas performances durante as três séries iniciais do ensino fundamental. Já no que pertine aos alunos que realizaram matrícula nesta série nos anos de 2001 e 2002, tal mapeamento se restringiu, respectivamente, às duas primeiras séries do ensino fundamental e à primeira série do mesmo.

É necessário, contudo, explicitar que a lógica de avaliação dos alunos sofreu alterações durante esse período de seis anos. Até o ano de 2000, por determinação da Resolução nº 606, de 15 de março de 1996, a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos do ensino fundamental era feita a partir dos conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e EP (em processo). Os conceitos finais S e PS garantiam ao aluno a promoção para a série seguinte, enquanto o conceito EP indicaria a permanência na mesma série.

Em 2002, com a Resolução nº 684, de 18 de abril, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno passou a ser feita pelos indicadores I, II, III e IV, entre o antigo CA e a antiga segunda série do ensino fundamental. De acordo com esta resolução, o conceito I deve ser atribuído ao aluno que atua com autonomia, demonstrando controle dos conceitos apreendidos e capacidade de utilizá-los em situações diferenciadas. O conceito II cabe ao aluno que apresenta características próximas daquele que obteve conceito I, mas ainda necessita, esporadicamente, de auxílio docente para a utilização dos conceitos. O conceito III, por sua vez, indica que o aluno inicia a construção de habilidades conceituais, mas demanda constante auxílio do professor. Por último, o conceito IV cabe ao aluno que, mesmo com o auxílio constante do docente, apresenta muitas dificuldades para aplicar os conceitos e desenvolver as habilidades requeridas pela instituição escolar.²⁰

Mesmo o conceito IV não significa reprovação do aluno se este se encontrar no “ciclo” que também foi implantado no ano de 2000 e que compreende estas mesmas séries. No entanto, da terceira até a oitava série do ensino fundamental, a atribuição de conceitos ainda se mantém sob a forma anterior.

²⁰ Esta lógica é alterada pela resolução nº 776, de 08 de abril de 2003, emitida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que determina, a partir de então, o uso dos conceitos “ótimo”, “muito bom”, “bom”, “regular” e “insatisfatório”, desde o ciclo inicial até a oitava série do ensino fundamental.

A implantação do chamado “ciclo único” nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro foi feita, como já afirmamos, no ano de 2000. Não é objetivo desta tese avaliar o “ciclo único” implantado pela Secretaria de Educação do município: estaremos aqui somente explicitando sua lógica interna, além das argumentações e dos pressupostos principais utilizados pela referida secretaria. Optamos por fazer tal discussão porque a organização escolar via “ciclo” perpassou o cotidiano escolar vivido pelos agentes sociais que foram alvo da pesquisa que deu origem a esta tese.

As argumentações para a implantação dessa nova lógica de seriação giravam em torno de uma idéia algo difusa e pouco definida de “desenvolvimento permanente”. Mais precisamente o pressuposto era de que o desenvolvimento da criança se daria de forma contínua e seqüencial, independentemente do julgamento escolar. Assim, um aluno reprovado em qualquer série na escola não teria seu desenvolvimento intelectual parado até conseguir chegar à série seguinte: ele continuaria se desenvolvendo. Por isso, não haveria justificativa para o aluno reprovado repetir todo o conteúdo da série, pois critérios mais flexíveis e mais detalhados de avaliação poderiam captar seus avanços ao nível do desenvolvimento cognitivo. A seriação tradicionalmente utilizada na formação escolar foi acusada de fragmentar o processo de ensino e da aprendizagem, que seria, por definição, contínuo.

A implantação do “ciclo” terminaria com uma situação de repentina interrupção, ao fim de cada ano letivo, do processo cognitivo em andamento. Nessa lógica fragmentada, os alunos aprovados iniciam no ano letivo seguinte uma nova etapa, que se encontra desvinculada das etapas anteriores pelas quais passou em sua trajetória escolar.

A lógica de “arrumação” dos conteúdos no regime de seriado teria por princípio uma soma de conteúdos, distribuídos por uma cronologia escolar que não considera a construção dos conceitos pela cognição dos alunos. A lógica do “ciclo”, ao contrário, prevê a construção de conceitos progressivamente mais elaborados e abstratos, a partir de um acúmulo, sem rupturas. Estes conceitos, assim levados à cognição dos alunos, permitiriam uma melhor e mais clara compreensão dos conteúdos pertinentes a mais de uma área de conhecimento.

A situação perfeita seria aquela em que o aluno entra aos seis anos de idade na escola e inicia seu caminho de três anos pelo ciclo. Estes três anos correspondem ao que chamávamos de CA.²¹ Neste período, o aluno não sofreria “retenção”²² e trabalharia os mesmos conteúdos, sem qualquer quebra ou ruptura nos mesmos. O professor poderia modificar a cronologia de apresentação dos conteúdos, dependendo das características da turma.

²¹ Classe de alfabetização

²² Trata-se de uma terminologia específica para designar o que o senso comum denomina como “reprovação”.

Por exemplo, uma turma com dificuldades sistemáticas numa matéria poderia passar um certo período de tempo se dedicando somente a outras matérias e, após este período, com a aquisição de maior maturidade cognitiva, retornar ao ponto que trazia dificuldades. Na visão da Secretaria Municipal de Educação, uma das vantagens do “ciclo” está exatamente nessa mobilidade de conteúdos dentro dos três anos, que permitiria avanços pedagógicos maiores, na medida em que o professor pode fazer uma adequação entre o conteúdo e o desenvolvimento da média dos alunos da turma.

Neste “ciclo” inicial, chamado de “ciclo de formação”, o objetivo pedagógico seria: a) consolidar os processos básicos relativos ao aprendizado da leitura e da escrita; consolidar os conceitos básicos relativos à matemática; c) viabilizar os traços iniciais da compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências.

Se, na situação que poderíamos chamar de perfeita ou ideal, o aluno ficaria dos seis aos oito anos nesse primeiro “ciclo” - a mesma idade que corresponderia à entrada no CA e ao término da segunda série do ensino fundamental -, no caso dos alunos que entram na rede municipal de ensino com sete anos, o tempo de realização do ciclo cai para dois anos e, no caso dos que entram com oito anos ou mais, o “ciclo” é realizado em um ano por meio das “classes de progressão”. Mais especificamente, em conjunto com a

organização em ciclos, a Secretaria Municipal de Educação criou o “projeto de aceleração”, voltado aos alunos com idade superior e incompatível com as séries iniciais do ensino fundamental. Nas chamadas “classes de progressão”, os alunos com mais de oito anos, que deveriam cursar o período inicial do ciclo de formação, realizam todo o ciclo em um ano.

O pressuposto aqui gira em torno da idéia de que os alunos com idade maior teriam um desenvolvimento cognitivo também maior e que, portanto, não precisariam atravessar os vários anos pelos quais passava a escola seriada ou o “ciclo único”.²³

Outra vantagem do “ciclo” seria o fato de que os alunos que se caracterizam por um ritmo de aprendizagem mais lento não receberia, ao fim de cada ano, o estigma da repetência, que tem dois efeitos negativos: o primeiro sobre a auto-estima do mesmo e o segundo sobre seu próprio desenvolvimento escolar, na medida em que a repetição de todo o conteúdo de uma série significa perder tempo em relação ao nível de desenvolvimento alcançado durante aquele período letivo.

A Secretaria Municipal de Educação argumenta que os alunos repetentes apresentavam, em média, um número muito maior de repetências

²³ Vale ressaltar que, na pesquisa que realizamos em uma escola da rede municipal de ensino, não encontramos nenhum aluno oriundo das camadas médias urbanas e originário de escolas privadas cursando uma “classe de progressão”.

posteriores do que os alunos que jamais haviam sido reprovados. Daí a conclusão de que o índice de repetência não diminui quando os alunos são reprovados: pelo contrário, aumenta. E isto porque o aluno repetente será sempre mais passível de outras repetições, na medida em que enfrenta, ano a ano, a mesma metodologia de ensino-aprendizagem e a mesma lógica pedagógica. E, além disso, passa a carregar o peso da baixa auto-estima, que decorre do estigma da reprovação e que o faz mergulhar em um sentimento de incapacidade que, de fato, obstaculiza sua aprendizagem escolar posterior. Enfim, ao invés de garantir um aprendizado escolar eficiente, a repetência somente garante novas reprovações. Se o desenvolvimento cognitivo e neurológico do aluno não fica estagnado quando é reprovado, não há razão para a repetição da série. Esta pode ser tomada pelo aluno como uma punição que impede sua trajetória escolar. Ademais, a organização em “ciclo” prevê que um mesmo professor acompanhe a turma durante os três anos, o que possibilita que este saiba exatamente onde cada aluno se encontra no processo de ensino-aprendizagem e quais são os diferenciais individuais de ritmos e de necessidades.

Na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação, não há qualquer semelhança entre a organização escolar em “ciclo” e a idéia de “aprovação automática”. Esta última se caracterizaria por gerar situações em que o

aluno pode ficar na escola por um determinado período, ganhando desenvolvimento cognitivo individual, sem, no entanto, ganhar o aprendizado de conteúdos correspondente a este.

Tal situação não poderia ocorrer no “ciclo”, pois, neste caso, o aluno sofre avaliações contínuas e sistemáticas, por meio de diferentes estratégias avaliativas construídas pelo professor e que se atualizam cotidianamente. Trata-se de verificar individualmente as transformações cognitivas pelas quais os alunos vão passando no decorrer daquele espaço de tempo, visando, ao fim de cada período do ciclo, à produção de um relatório específico para cada um.

Na lógica que opera a implantação do “ciclo”, espera-se que não ocorram casos em que o aluno chegue despreparado ao fim do mesmo. No entanto, se tal situação se concretizar, o aluno poderá seguir dois caminhos: a “classe de progressão”, se estiver com idade acima de oito anos, ou simplesmente cursar a terceira série do ensino fundamental com um acompanhamento mais sistemático do professor, que deverá fazer um trabalho extra de recuperação paralela.

3.1. Acompanhando as trajetórias escolares: a lógica dos conceitos

Em pequeno texto denominado “As categorias do juízo professoral” (Bourdieu & Saint-Martin, 1998), publicado originalmente em maio de 1975 na França, Pierre Bourdieu e Monique Saint-Martin lembram que - como já haviam demonstrado antes Durkheim & Mauss (1987) - os sistemas de classificação socialmente produzidos não possuem somente a função de organizar o conhecimento acerca dos objetos para os quais se voltam: também “organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 187). As classificações seriam como operadores práticos, produzidos por uma determinada estrutura objetiva, que se atualiza em práticas específicas, que se coadunam com esta.

Explicando de forma mais clara, os autores querem afirmar que taxionomias e classificações usadas pelos docentes para se referir aos alunos geralmente se harmonizam com as notas que são atribuídas a estes e ambas se coadunam com a posição de tais alunos na estrutura social. Teríamos, então, o que os autores chamam de “formas escolares de classificação” (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 188), fazendo referência às “formas primitivas de classificação”, às quais se referiam Durkheim e Mauss (1987). As primeiras, originadas pelo acúmulo cotidiano de experiências

dentro do campo escolar²⁴ e condicionadas pelos elementos que perpassam a materialidade objetiva das relações sociais mais amplas, seriam transmitidas nas práticas institucionais típicas deste campo - entre elas, a classificação dos alunos, a atribuição de notas e a aprovação e reprovação -, sem, no entanto, terem por base uma “intenção propriamente pedagógica” (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 188). Ou seja, menos do que expressar a possível realidade de diferenciais de rendimento escolar entre alunos considerados isoladamente, fora de seus contextos econômico-sociais-familiares, tais classificações expressariam uma leitura docente sobre o aluno como uma pessoa social, que portaria ou não, um capital social e cultural valorizado pela instituição. Esta leitura estaria desprovida de uma “intenção propriamente pedagógica” exatamente porque faria parte do que Bourdieu (2000) chama de “inconsciente escolar”:

L'inconscient scolaire est un arbitraire historique qui, du fait qu'il a été incorporé et, par là, naturalisé, échappe aux prises de la conscience - notamment parce qu'il porte à appréhender comme naturelles les structures dont il est le produit. (Bourdieu, 2000, p. 3)

²⁴ O conceito de campo, assim como o de *habitus*, perpassa o conjunto da obra de Pierre Bourdieu; mais à frente, nesta tese, tal conceito será discutido em profundidade

Pierre Bourdieu e Monique Saint-Martin chegaram a estas conclusões após realizarem uma pesquisa documental que se debruçou sobre as fichas individuais de alunas na França, que cursavam o ciclo preparatório visando ao concurso para as escolas normais superiores no ano de 1960. Para além das inúmeras diferenças entre o locus de pesquisa desses autores e o nosso locus de pesquisa, podemos afirmar que encontramos a mesma proximidade entre as classificações acerca dos alunos, emitidas pelos docentes nos Conselhos de Classe, e os conceitos a estes atribuídos, bem como a mesma homologia entre ambos e a posição dos alunos na estrutura social.

Vejamos uma situação interessante, analisada ano a ano a partir de 1997, utilizando como escopo nossa amostra de sessenta alunos.

Se tomarmos a amostra de dez alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental em 1997 e que deveriam chegar à terceira série em 2000 e a dividirmos em dois grupos socioeconômicos - a partir dos critérios explicitados anteriormente -, encontraremos uma determinada lógica de frequência de atribuição de conceitos, que está exposta nos quadros a seguir.

QUADRO 1 - Frequência de conceitos dos alunos da amostra entre 1997 e 1999

	Conceito	Conceito	Conceito	Total
	EP	S	PS	
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	09	06	0	15
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	0	10	05	15

Fonte: secretaria da escola.

Como verificamos no quadro 1 acima, a performance - ao nível dos conceitos obtidos pelos dois grupos de alunos - é visivelmente diferenciada nos três anos. Enquanto os cinco alunos de áreas pobres não obtêm nenhum conceito “plenamente satisfatório”, os outros cinco, oriundos das camadas médias, obtêm este conceito cinco vezes. No outro extremo da classificação, enquanto os alunos de áreas pobres obtêm nove conceitos “em processo”, os oriundos das camadas médias não recebem tal conceituação nesses três anos. Enquanto isso, a classificação “satisfatório” é atribuída seis vezes aos cinco alunos de áreas pobres e dez vezes aos cinco alunos das camadas médias.

Se formos além dessa abordagem inicial e procurarmos verificar como estes conceitos figuram uma trajetória nesses três anos, encontraremos também uma média melhor para os alunos das camadas médias.

Analisando mais detidamente, dos cinco alunos oriundos de áreas pobres, dois apresentam trajetória descendente, indo de um conceito melhor no primeiro ano de avaliação (“satisfatório”) para um conceito pior no terceiro ano de avaliação (“em processo”); um apresenta uma trajetória homogeneamente marcada por conceitos negativos (“em processo”); outro carrega predominantemente conceitos negativos (“em processo” no primeiro e terceiro anos avaliados e “satisfatório” no segundo). Somente um aluno da amostra apresenta, de forma constante, conceitos positivos (“satisfatório” nos três anos).

No que tange aos cinco alunos oriundos das camadas médias, três apresentam uma trajetória que vai de um conceito bom a um conceito muito bom (do “satisfatório” ao “plenamente satisfatório”) e dois outros apresentam trajetória homogeneamente caracterizada por conceitos positivos (“satisfatório” nos três anos).

Os nove conceitos “em processo” obtidos pela amostra de “alunos tradicionais da escola” significam nove “retenções”. Na verdade, dos cinco alunos acompanhados por três anos, que estavam cursando a primeira série do ensino fundamental em 1997, somente dois conseguiram chegar em 1999 à terceira série do ensino fundamental. Outros dois ficaram parados na segunda série do ensino fundamental e um último não conseguiu sair da primeira série nesses três anos.

Já no que tange aos alunos oriundos das camadas médias urbanas, não houve qualquer retenção neste período de três anos e os cinco alunos investigados que cursavam a primeira série do ensino fundamental em 1997 chegaram em 1999 à terceira série do mesmo.

QUADRO 2 - Freqüência de conceitos dos alunos da amostra entre 1998 e 2000

	Conceito EP	Conceito S	Conceito PS	Total
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	10	04	01	15
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	01	05	09	15

Fonte: secretaria da escola.

Entre os dez alunos de nossa amostra que iniciaram a primeira série do ensino fundamental na escola que constitui o locus de nossa pesquisa em 1998 e chegaram à terceira série do ensino fundamental em 2000, também encontramos grandes diferenças nas performances de conceitos obtidos, se os separarmos em dois grupos socioeconômicos.

Os cinco alunos que podemos chamar de “tradicionais da escola” obtêm somente um conceito “plenamente satisfatório”. Enquanto isso, os cinco alunos que poderíamos chamar de “não-tradicionais da escola” obtêm nove vezes este conceito máximo. Quando nos voltamos para o conceito pior (“em

processo”), este aparece dez vezes para os cinco alunos de áreas pobres durante os três anos e somente uma vez para aqueles oriundos de famílias das camadas médias urbanas. Já a classificação intermediária “satisfatório”, aparece quatro vezes para os cinco alunos de áreas pobres e cinco vezes para os cinco alunos das camadas médias.

Mais uma vez, se ultrapassarmos este nível de análise e buscarmos entender as trajetórias escolares que perfazem estes alunos da amostra nos três anos, também veremos enormes diferenças entre os dois grupos.

No que concerne aos alunos de áreas pobres que compõem nossa amostra, um deles tem trajetória ascendente, indo do conceito “satisfatório” na primeira série ao conceito “plenamente satisfatório” na terceira série. Dois outros mantêm uma trajetória homogênea em torno do conceito “em processo”; e os dois últimos obtiveram predominantemente conceitos negativos (“em processo” na primeira e terceira séries e “satisfatório” na segunda série).

Já os cinco alunos oriundos das camadas médias apresentam trajetórias muito diferentes. Dois perfazem uma trajetória que vai do conceito “satisfatório” ao “plenamente satisfatório”; outros dois mantêm uma trajetória homogênea em torno do conceito “plenamente satisfatório”. Somente um desses cinco alunos apresenta uma trajetória que vai de um conceito

negativo (“em processo”), na primeira série, para um conceito positivo (“satisfatório”), nas segunda e terceira séries.

Como foi possível verificar, os “alunos tradicionais da escola” obtêm, por dez vezes, o conceito “em processo”, que lhes leva à retenção na mesma série. Somente por uma vez, um aluno oriundo das camadas médias urbanas recebeu tal conceito nestes três anos. Assim, entre os cinco alunos com esta origem, quatro iniciam a primeira série do ensino fundamental em 1998 e chegam à terceira série do mesmo em 2000. O quinto aluno ficou retido na primeira série quando a cursou, mas conseguiu aprovação nos dois anos subsequentes, chegando em 2000 ao término da segunda série.

Com relação aos “alunos tradicionais da escola”, somente um perfaz uma trajetória sem retenção neste período. Outros três ficam estagnados na primeira série do ensino fundamental e um outro consegue chegar à segunda série.

QUADRO 3 - Freqüência de conceitos dos alunos da amostra entre 1999 e 2001

	Conceito	Conceito	Conceito	Conceito	Total
	EP	S	PS	IV	
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	09	04	0	02	15
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	0	07	08	0	15

Fonte: secretaria da escola.

Inicialmente, devemos lembrar que, neste hiato, entre os anos de 1999 e 2001, ocorrem modificações na representação dos conceitos que devem ser emitidos pelos docentes, na medida em que, no âmbito da implantação do “ciclo de formação”, os mesmos passam a ser definidos por uma numeração em algarismos romanos, indo de I até IV. Aqui, optamos por estabelecer uma correspondência entre os conceitos I e “plenamente satisfatório”, II e “satisfatório”, e entre III e “em processo”. Somente acrescentamos o conceito IV nos quadros a seguir, que parece não ter correspondência com a classificação anterior.

Seguindo a tendência dos outros anos, aqui também verificamos grandes diferenças de performances entre os dez alunos de nossa amostra que iniciaram a primeira série do ensino fundamental na escola-alvo em 1999, se os separarmos em dois grupos que podemos denominar como “tradicionais da escola” e “não-tradicionais da escola”.

Entre os cinco alunos oriundos de áreas pobres, aparece o conceito IV por duas vezes; o conceito “em processo” aparece nove vezes; e o conceito “satisfatório”, somente quatro vezes.

Já os alunos “não-tradicionais da escola” alcançam sete vezes o conceito “satisfatório” e oito vezes o conceito máximo “plenamente satisfatório”. Neste interregno, os alunos oriundos das camadas médias urbanas não recebem qualquer conceito “em processo” ou IV.

Se buscarmos as trajetórias dos dez alunos da amostra nestes três anos, novamente verificaremos diferenciais de performance entre os dois grupos.

Dos cinco alunos oriundos de áreas pobres, dois apresentam trajetórias ascendentes, iniciando com “em processo” na primeira série e chegando a “satisfatório” na terceira série. Outros dois apresentam uma trajetória estável em torno dos conceitos “em processo” e IV. Por último, um aluno apresenta trajetória onde predomina o conceito “em processo”.

Entre os cinco alunos oriundos das camadas médias, temos dois que perfazem trajetórias ascendentes, indo do conceito “satisfatório” ao conceito “plenamente satisfatório”. Outros dois mantêm trajetórias homogêneas: um em torno do conceito “satisfatório” e outro em torno do conceito “plenamente satisfatório”. O quinto aluno apresenta conceito “plenamente satisfatório” nas primeira e terceira séries e “satisfatório” na segunda série.

Neste período, os “alunos tradicionais da escola” obtêm nove conceitos que equivalem a “em processo” e dois conceitos IV. No entanto, este quantitativo não implicou necessariamente retenções, pois, como sabemos, o “ciclo” - instalado nas escolas do município do Rio de Janeiro no ano 2000 - já atinge estes alunos de nossa amostra que estavam, nesse ano, cursando a primeira série do ensino fundamental (no caso daqueles que ficaram retidos

em 1999) ou a segunda série do ensino fundamental (no caso daqueles que não ficaram retidos em 1999).

Assim, temos um quadro no qual os cinco alunos da amostra oriundos de famílias pobres que habitam as comunidades carentes do entorno da escola chegam em 2001 à segunda série do ensino fundamental ou ao final do “ciclo”. Isto porque todos haviam sofrido retenção na primeira série do ensino fundamental no ano de 1999, antes, portanto, da implantação do “ciclo”.

Entre os cinco alunos oriundos das camadas médias urbanas, não ocorreu qualquer retenção e, portanto, todos estavam em 2001 na terceira série do ensino fundamental.

QUADRO 4 - Freqüência de conceitos dos alunos da amostra entre 2000 e 2002

	Conceito	Conceito	Conceito	Conceito	Total
	EP	S	PS	IV	
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	07	05	0	03	15
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	0	08	07	0	15

Fonte: secretaria da escola.

Mais uma vez, as diferenças de desempenho nas notas obtidas por alunos dos dois grupos são bastante visíveis. No período que vai de 2000 a 2002,

os cinco alunos da amostra oriundos de áreas pobres do entorno da escola não alcançam nenhum conceito “plenamente satisfatório”, chegando, no máximo, ao conceito “satisfatório”, que lhes é atribuído por cinco vezes. No outro extremo, obtêm três conceitos IV e sete conceitos “em processo”.

Com performance diametralmente oposta, os alunos da amostra oriundos das camadas médias urbanas que habitam o entorno da escola não recebem qualquer conceito negativo nestes três anos (“em processo” ou IV). No entanto, alcançam oito conceitos “satisfatório” e sete conceitos “plenamente satisfatório”.

Nestes três anos, seguindo o padrão anterior, as trajetórias escolares de ambos os grupos de cinco alunos também se mostram diferenciadas. Entre os cinco “alunos tradicionais da escola”, somente um apresenta trajetória ascendente, indo do conceito “em processo” na primeira série ao conceito “satisfatório” na terceira série. Todos os demais acabam perfazendo caminhos negativos no que tange aos conceitos recebidos. Um deles, na primeira série, recebe conceito “satisfatório”, mas termina a terceira com conceito “em processo”, outro apresenta trajetória onde predominam conceitos negativos (IV na primeira série, “satisfatório” na Segunda série e “em processo” na terceira série). Já os dois últimos receberam nos três anos conceitos entre IV e “em processo”.

Entre os cinco alunos “não-tradicionais da escola” que pertencem à nossa amostra, a performance é inversa. Não encontramos trajetória descendente. Quatro alunos se dividem igualmente entre trajetórias em que há uma obtenção constante de conceito “plenamente satisfatório” e trajetórias em que se repetem, ano a ano, o conceito “satisfatório”. O único caso de trajetória ascendente se faz do conceito “satisfatório” na primeira série para o conceito “plenamente satisfatório” na terceira série.

Entre 2000 e 2002, os “alunos tradicionais da escola” obtêm sete conceitos que equivalem a “em processo” e três conceitos IV. Novamente, esta incidência de conceitos negativos não produziu necessariamente situações de retenção, devido à existência do “ciclo”. Vejamos: os cinco alunos conseguem chegar em 2002 à terceira série do ensino fundamental; no entanto, nesta série, que se situa fora do “ciclo”, quatro alunos recebem conceito “em processo” e sofrem retenção e somente um aluno recebe conceito “satisfatório”, seguindo, assim, para a quarta série do ensino fundamental.

Já entre os cinco alunos da amostra oriundos das camadas médias urbanas, não ocorrem retenções, e as trajetórias individuais são marcadas por conceitos positivos. Os cinco alunos chegam em 2002 à terceira série do ensino fundamental e são aprovados ao fim desta.

QUADRO 5 - Freqüência de conceitos dos alunos da amostra entre 2001 e 2002

	Conceito	Conceito	Conceito	Conceito	Total
	EP	S	PS	IV	
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	06	02	0	02	10
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	0	02	08	0	10

Fonte: secretaria da escola.

As diferenças nestes dois anos - nos quais estamos acompanhando uma amostra de alunos que estava compreendida integralmente no “ciclo de formação” -, entre os “alunos tradicionais da escola” e os “alunos não-tradicionais da escola”, saltam do quadro anterior. Enquanto os primeiros não obtêm neste interregno qualquer conceito “plenamente satisfatório”, os segundos alcançam oito vezes tal conceito.

No outro extremo da classificação, a diferença também é enorme. Os alunos de áreas pobres conseguem seis conceitos “em processo” e dois conceitos IV; enquanto isso, os alunos oriundos das camadas médias urbanas não recebem tais conceituações no período. Os dois grupos somente apresentam alguma proximidade no número de conceitos “satisfatório” (dois para cada grupo), dado que, se considerarmos os demais conceitos, não expressa qualquer tendência de homogeneidade.

Nos dois anos passados dentro da estrutura do “ciclo de formação”, as trajetórias escolares continuam se mostrando diferenciadas.

Não encontramos aqui, entre a amostra de “alunos tradicionais da escola”, trajetórias ascendentes ou descendentes. Ao contrário, os cinco apresentam trajetórias que tendem à homogeneidade. Assim, dois alunos obtêm performances que circulam em torno do conceito IV na primeira série e “em processo” na segunda série. Outros dois recebem, nas primeira e segunda séries, conceitos “em processo”. Somente um aluno apresenta trajetória positiva, recebendo o conceito “satisfatório” nos dois anos.

Na amostra dos “alunos não-tradicionais da escola”, verificamos três trajetórias homogêneas em torno do conceito “plenamente satisfatório” e duas trajetórias que se iniciam com o conceito “satisfatório” na primeira série e chega ao conceito “plenamente satisfatório” na segunda série.

Em 2001 e 2002, os “alunos tradicionais da escola” alcançam seis conceitos que equivalem a “em processo” e dois conceitos IV. No entanto, também aqui não ocorrem retenções. Todos os cinco passam por estes dois anos sob a lógica do “ciclo” e, assim, estão “aptos” a cursar a terceira série do ensino fundamental em 2003.

Já entre os cinco alunos da amostra oriundos das camadas médias urbanas, não ocorreriam retenções, mesmo se não estivessem sob a lógica do “ciclo”.

QUADRO 6 - Freqüência de conceitos dos alunos da amostra em 2002

	Conceito	Conceito	Conceito	Conceito	Total
	EP	S	PS	IV	
Alunos de áreas pobres do entorno da escola	02	02	0	01	05
Alunos de áreas não-pobres e oriundos de escolas privadas	0	01	04	0	05

Fonte: secretaria da escola.

Em 2002, considerando uma amostra de dez alunos que estavam cursando a primeira série do ensino fundamental (ou período intermediário do “ciclo único”), encontramos também diferenças de rendimento escolar entre os dois grupos de alunos que estamos demarcando para fins desta análise.

Os cinco “alunos tradicionais da escola” não obtêm o conceito “plenamente satisfatório”; somente dois alcançam o conceito “satisfatório”, enquanto outros dois recebem conceito “em processo” e um termina o ano com conceito IV. Ainda assim, todos são considerados “aptos” para continuar cursando o “ciclo”, sem retenção, no ano de 2003.

Por outro lado, os “alunos não-tradicionais da escola”, mais uma vez, não receberam conceitos negativos (“em processo” e IV): quatro alunos terminaram o ano com conceito “plenamente satisfatório” e um com conceito “satisfatório”.

Parece que, aqui, estamos diante das mesmas questões que Pierre Bourdieu já apontara em vários de seus escritos (Bourdieu, 1997, 1964, 1970, 1998a).

A escola trabalha no âmbito de uma cultura “legítima”, cujo critério de legitimação socialmente produzido nas tangências de uma ordem hierarquizada privilegia, por meio de suas formas de avaliação - por mais flexibilizadas que sejam estas -, o capital cultural que aqueles indivíduos mais bem situados no espaço social portam.

Aqui se faz necessário que elaboremos uma explicação mais sistemática do conceito de capital cultural.²⁵ Bourdieu (1998a) afirma que o capital cultural pode existir sob três formas ou estados: o capital cultural no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No primeiro caso, que parece ser o mais privilegiado nas análises do pesquisador (em especial Bourdieu, 1964 e 1998a), este capital se configura pela via de disposições duravelmente postas nos indivíduos, a partir dos processos que, em conjunto, formatam o *habitus*.²⁶ Trata-se, portanto, de um capital que é fruto da interiorização, pelo indivíduo, de aspectos que fazem parte das condições materiais objetivas que cercam suas experiências primeiras. Como mostra Bourdieu (1998a), está vinculado ao corpo e aos

²⁵ Vale lembrar que o conceito de “espaço social” foi discutido no capítulo 1 desta tese.

²⁶ Este conceito central na obra de Pierre Bourdieu também foi discutido de forma mais aprofundada no capítulo 1 desta tese.

processos de incorporação. Adquirido por meio das formas primárias de socialização do indivíduo no seio da família e no convívio com outros indivíduos que ocupam o mesmo ponto no espaço social, esta espécie de capital pode ser obtida de forma implícita, dissimulada e mesmo inconsciente.

Para Bourdieu (1998a), o capital cultural em estado incorporado

[...] apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento [...].
(Bourdieu, 1998a, p. 75)

Por tal motivo, o capital cultural em estado incorporado é confundido com “dom”, “vocação”, “aptidão”, “mérito” ou “competência”, tomados sempre como atributos individuais e não como produto de uma biografia específica que se forja em uma determinada trajetória de relação com a objetividade do mundo material.

Já no estado objetivado, o capital se manifesta na forma de bens de cultura - quadros, livros, esculturas etc. -, adquiridos como bens pelo indivíduo. No entanto, a posse material desses bens culturais não significa imediatamente a possibilidade de posse “simbólica” dos mesmos; o que, em última

instância, demanda o capital incorporado. Dessa forma, Bourdieu (1998a) mostra-nos: “Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 1998a, p. 77).

Em estado institucionalizado, o capital cultural aparece prioritariamente na forma do “diploma”. Este, por sua vez, equivale a uma “certidão de competência cultural”, que imprime naquele que o porta um determinado valor, social e simbolicamente aceito, e ainda juridicamente legitimado.

Tanto como os dois outros estados, o capital cultural em estado institucionalizado é produto

[...] da conversão de capital econômico em capital cultural; ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. (Bourdieu, 1998^a, p.79)

Como vemos, no caso do capital cultural objetivado, institucionalizado ou incorporado – que, de resto, é o que mais está imbricado na análise

realizada no âmbito desta tese -, há uma correspondência direta entre o capital econômico e o capital cultural. Mais especificamente, os alunos situados nos pontos mais desprivilegiados do espaço social têm possibilidades muito menores de chegar à escola com um *quantum* de capital cultural que lhes possa auxiliar na trajetória escolar e, conseqüentemente, na aquisição do capital cultural em estado institucionalizado, condição por excelência para a conversão do capital cultural em capital econômico.

A partir dos quadros expostos, vemos a existência de uma correspondência direta entre a posição dos alunos no espaço social e suas performances em uma escola municipal específica. Assim, podemos afirmar que os conceitos obtidos pelos alunos que compuseram nossa amostra não expressam aptidões naturais, dons ou vocações, e sim uma determinada estrutura de distribuição de capital econômico, de capital cultural e de localização dos indivíduos em uma sociedade hierarquizada.

Tomando como pano de fundo nossa amostra, o que pretendemos afirmar (seguindo as indicações de Bourdieu & Saint-Martin, 1998, e Bourdieu, 1998a) é que as performances muito melhores, obtidas nas avaliações, pelos alunos oriundos das camadas médias urbanas, quando comparadas

com as dos alunos que habitam as “áreas pobres”²⁷ do entorno da escola, refletem exatamente a transformação do capital cultural que circula na formação familiar - ao nível mesmo do cotidiano doméstico - em um conjunto integrado de disposições - o *habitus* - que se materializam em práticas lidas pela escola como “aptidão”, “mérito” ou “competência”; ainda que as estratégias de avaliação sejam as mais flexíveis.

O “mérito” do aluno é o produto de um investimento familiar, feito muitas vezes sem que a própria família o saiba, e que se relaciona com os recursos conscientes e inconscientes que tal família pode mobilizar frente ao conjunto maior ou menor de urgências materiais que é obrigada a enfrentar. Trata-se de um investimento “oculto”, mas extremamente eficaz.

O que o senso comum em geral e o “inconsciente da escola” em particular avaliam como “dom” ou “competência” são, de fato, as manifestações de perspectivas de comportamento e posicionamento frente à escola, que advêm de valores sociais mobilizados pelas parcelas da população que se afastam das urgências materiais mais prementes. Os privilégios sociais se materializam em capital cultural e são tomados na escola como capacidades

²⁷ A denominação “áreas pobres” utilizada nesta tese tem um sentido geográfico e social. Compreende as comunidades carentes e periferias urbanas, ou seja, áreas geográficas onde o valor da propriedade e do aluguel da moradia é compatível com a renda das parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora. Tais áreas, em sua quase totalidade, não possuem qualquer infra-estrutura de saneamento urbano e configuram uma grande densidade demográfica.

individuais diferentes. É exatamente isto que vemos nos quadros apresentados anteriormente.

Disto resulta a interessante metáfora proposta em Bourdieu (1997), que não podemos deixar de reproduzir aqui:

Para ter uma visão global do funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, podemos, [...] evocar a imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada: Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, [...] que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura abaixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: [...] ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (Bourdieu, 1997, pp. 36-7)

Após a análise dos quadros apresentados, parece impossível restar qualquer dúvida acerca do fato de que o “demônio de Maxwell” se manifesta de forma livre na escola municipal que investigamos em nossa pesquisa.

As notas obtidas em três anos pelos dois grupos de alunos - pobres de um lado e oriundos das camadas médias urbanas de outro - e, mais do que isso, as performances diferenciais alcançadas por estes quando pensamos em suas trajetórias neste período, dizem-nos que a escola em questão parece ter desconsiderado as desigualdades de capital cultural entre seus alunos quando tentou realizar o processo pedagógico de transmissão de conhecimentos e de conteúdos. Tudo nos leva a concluir que as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como os critérios usados para a avaliação, foram mais adequados aos alunos mais bem situados no espaço social. Por outro lado, se não estivéssemos, no período analisado, sob a égide do “ciclo”, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, um número bastante significativo de alunos “tradicionais da escola” teriam sofrido “retenção” no período que avaliamos.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 1997, p. 53)

Nesse sentido, a pressuposição da igualdade - ou a “igualdade formal” - acaba por justificar a total indiferença da escola em relação ao que de fato existe de desigualdade entre os alunos. Esta desigualdade, que é anterior à escola, e, portanto, anterior ao conceito obtido pelos alunos nas avaliações, é escondida pela desigualdade que se verifica após a emissão do conceito. A escola se movimenta em torno dessa última desigualdade, emitindo seus pareceres e produzindo consagrações ou exclusões. No entanto, esta última desigualdade é somente a ponta do iceberg, o epifenômeno de uma ordem hierarquizada que legitima continuamente os processos garantidores de sua reprodução.

As enormes diferenças de performance que verificamos, todavia, não são o produto de uma ordem avaliativa rígida e inflexível, e talvez neste ponto resida o maior problema.

Acompanhamos alunos da escola municipal em questão entre os anos de 1997 e 2002. Durante esse período, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro traçou tentativas de flexibilizar a avaliação escolar, o que resultou na instauração do “primeiro ciclo de formação”, como já discutimos anteriormente. As diretrizes emitidas pelo órgão gestor municipal primam por apontar novas soluções e novos processos de avaliação que incorporem não somente a leitura do professor sobre os alunos, mas também considerem a instituição em sua totalidade.

Até mesmo um “projeto pedagógico” passa a ser exigido das escolas municipais desde o início da década de 90.²⁸ Este, por sua vez, deve manter uma relação de complementariedade em relação ao núcleo curricular vigente. A avaliação deve manter-se atualizada por esses dois elementos, que funcionariam como um pano de fundo, deixando de ser algo aleatoriamente produzido por cada professor individualmente em sua relação com uma determinada turma.

Assim, elementos como a própria prática pedagógica do professor na sala de aula e a gestão da escola deveriam entrar nos critérios de avaliação. Para além disso, este processo deve considerar as necessidades, as dificuldades e os avanços apresentados individualmente pelos alunos em seus momentos de construção de conceitos, valores e habilidades.

Somente para ilustrar este ponto, podemos reproduzir o artigo 7º da Resolução da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 18 de abril de 2000:

²⁸ O projeto político pedagógico foi instituído oficialmente no município do Rio de Janeiro pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no início da década de 90. Trata-se de exigência legal desde o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tal projeto, que deve ser produzido localmente, visa a definir, coletivamente, os princípios éticos e políticos que informam a vida da unidade escolar, bem como sistematizar as definições teóricas e metodológicas que devem orientar as práticas pedagógicas, levando em consideração características, desejos, dificuldades e capacidades dos membros da escola.

Artigo 7º - O processo de avaliação deverá considerar:

- I) o trabalho docente desenvolvido com o aluno e com a turma;
- II) o caráter interdisciplinar do conhecimento;
- III) a diversidade do trabalho escolar desenvolvido com o aluno e com a turma;
- VI) as adaptações curriculares previstas para os alunos portadores de necessidades especiais, conforme estabelecido no capítulo V;
- V) o perfil geral do aluno em todos os componentes curriculares;
- VI) o desenvolvimento real e potencial do aluno, no decorrer do ano letivo;
- VII) a participação do aluno em atividades desenvolvidas nas unidades de extensão da SME;
- VIII) a participação do aluno em programas e projetos educativos apoiados ou desenvolvidos por órgãos da estrutura da SME e previstos no projeto político-pedagógico da escola;
- IX) a auto-avaliação do aluno.

A análise da trajetória escolar dos alunos tomados como amostra para esta pesquisa indica que nenhuma das preocupações listadas acima viabilizou uma performance mais positiva daqueles oriundos das áreas de concentração de pobreza urbana que circundam a escola tomada como *locus* de nossa pesquisa. Por outro lado, parece bastante claro que os alunos oriundos das camadas médias urbanas não apresentaram quaisquer dificuldades nos processos de avaliação pelos quais passaram.

Para além dos diferenciais de rendimento escolar verificados por nós e expostos nos quadros elaborados para esta capítulo, encontramos também diferenças inequívocas no que tange às classificações verbais produzidas pelas professoras das escolas em questão para - no âmbito de um espaço institucional - discutir o processo ensino-aprendizagem.

3.2. Os professores e suas classificações

Quando exploramos as atas dos Conselhos de Classe da escola tomada como locus desta pesquisa - cujas reuniões são realizadas trimestralmente -, entre 1997 e 2002, não constatamos qualquer referência nominal negativa aos trinta alunos de nossa amostra - após identificação realizada em suas fichas de matrícula - oriundos das camadas médias urbanas e que haviam cursado a educação infantil em estabelecimentos privados de ensino. Estes alunos, na verdade, são citados de forma indireta, nas atas do referido conselho, entre aqueles que obtiveram bons rendimentos nas avaliações realizadas. Os alunos que atenderam aos requisitos da avaliação e obtiveram conceitos positivos são indicados de forma numérica e não detalhada pelos respectivos professores, à exceção de uma única referência positiva em 2001.

Na estrutura das atas do Conselho de Classe, cada professor inicialmente lista o seu número total de alunos e a distribuição destes pelos conceitos que obtiveram. Logo após, passa a tecer comentários que caminham no sentido de explicar por que alguns receberam conceitos negativos.

Nos seis quadros já expostos neste capítulo - que apontam o mapeamento realizado na trajetória escolar de uma amostra de alunos -, encontramos somente um conceito negativo atribuído a um aluno oriundo das camadas médias urbanas. Este aluno, porém, não aparece citado nos Conselhos de Classe realizados naquele ano em que obteve tal avaliação negativa.

Nos mesmos seis quadros, encontramos nada menos que 52 conceitos negativos atribuídos à amostra de trinta alunos que representam aqui o que temos denominado “aluno tradicional da escola”. Vários desses alunos são citados nominalmente nos Conselhos de Classe. Poderíamos supor que encontraríamos uma grande diversidade de “motivos” ou “explicações” para tais conceitos e trajetórias não satisfatórias. No entanto, não é isto que vemos.

Os veredictos emitidos pelos professores seguem um padrão que se repete a cada conselho realizado no período compreendido entre 1997 e 2002. Vejamos inicialmente alguns exemplos.²⁹

Em dezembro de 1997, uma determinada professora se refere a uma aluna de nossa amostra que terminava a primeira série do ensino fundamental com conceito “em processo”. A ata do Conselho de Classe narra: “A professora descreveu que a aluna tem dificuldades em expressar oralmente seu pensamento, sua compreensão é limitada a conceitos mecânicos e sua lógica matemática é rudimentar”.

Frente a tais constatações, a professora indica que os responsáveis da mesma devem ser chamados à escola, pois é aconselhável que a aluna seja encaminhada a tratamento neurológico e fonoaudiológico.

Nesse mesmo conselho, encontramos referências a outros alunos da amostra, cujas dificuldades são atribuídas a características individuais, em alguns momentos somadas à falta de interesse dos familiares acerca da vida escolar da criança. Temos assim:

Paulo tem como característica principal a extrema baixa de auto-estima, reforçada inclusive pela família do aluno.

²⁹ os nomes dos professores e alunos foram alterados para inviabilizar qualquer possibilidade de identificação.

O aluno Pedro não mantém vínculos com o trabalho escolar, esta atitude é reforçada pela família; Paula, que chegou à escola vinda de colégio de educação especial em agosto, desde então a mãe “abandonou” a criança na escola.

No primeiro Conselho de Classe realizado no ano de 1997, já aparecia uma referência à aluna Paula: “[...] não participa de nada e parece não registrar nada”.

Já no primeiro Conselho de Classe de 1998, alguns alunos de nossa amostra também são citados - tanto aqueles que cursaram a primeira série do ensino fundamental em 1997 quanto os que a estão cursando em 1998. As explicações se repetem:

Mário é novo na escola e não é faltoso, porém parece estar só com o corpo presente, é pouco participativo.

A turma 203 da professora Joyce possui uma extrema baixa auto-estima. Turma caracterizada por falta de disciplina e agressividade. O aluno Pedro não consegue conter seu comportamento agressivo. O aluno já foi encaminhado para avaliação psicológica no Posto da Toneleiro.

A professora está preocupada com o aluno Horácio, pois ela parece ter dúvidas se ele é ou não caso de educação especial.

A aluna Mônica está bastante fraca. Ela possui dificuldades em seguir regras e necessita de cobrança constantemente.

No segundo Conselho de Classe desse ano de 1998, não há referências aos alunos da escola, pois a reunião girou em torno de problemas entre uma determinada professora e os responsáveis. Já nos demais Conselhos de Classe daquele mesmo ano, tais referências reaparecem. Mais uma vez a aluna Paula é citada:

Paula, com oito faltas, é uma criança que apresenta muita dificuldade na aprendizagem desde o ano passado. Teve experiências traumáticas durante a “guerra” do Pavão-Pavãozinho, em que viu pessoas baleadas e mortas na porta de sua casa. A mãe disse que ia procurar tratamento médico mas não deu retorno. Sua escrita é deficiente, precisa de trabalho de discriminação auditiva, apresenta dificuldades em realizar cálculos simples e em organizar seu pensamento.

Horácio apresenta um comportamento de criança com menos idade e não consegue refletir em cima do que é proposto.

Rodrigo é mal-humorado, não sorri, está sempre na defensiva e é agressivo, está sendo difícil se aproximar dele para avaliar melhor como está indo. Também é muito faltoso.

A aluna Mônica vive na rua e não tem interesse nas aulas.

O aluno Mário merece uma atenção especial por ser uma criança de difícil comunicabilidade, não conseguindo se entrosar com o grupo e com a professora, denotando uma aversão social.

Também merece ser citado aqui o aluno Pedro, que é inquieto, agressivo, nervoso, de difícil concentração e não-participante das aulas.

O aluno Régis tem dificuldade na leitura e escrita, não tem organização tempo-espço, é dispersivo e não tem estimulação.

Nos Conselhos de Classe realizados a partir do ano de 1999, os professores passam a seguir uma nova metodologia de exposição durante a reunião. Assim, além de listar numericamente a divisão dos alunos por conceito obtido, os professores tecem comentários mais gerais sobre as características das turmas quando estas apresentam problemas. Somente depois disso são realizados alguns comentários individualizados acerca dos alunos com rendimento insuficiente. Vejamos inicialmente os comentários gerais realizados nas reuniões de 1999 -somente reproduzimos aqui aqueles relacionados a turmas em que existem alunos selecionados em nossa amostra.

Os alunos que estão com conceito EP são alunos faltosos, cujos responsáveis já foram chamados pela professora para tomarem ciência do fato, embora assumissem, na ocasião, que tomariam as providências cabíveis, não o fizeram. Deve-se acionar o Conselho Tutelar.

A professora *Maria* da turma 203 disse que a turma é um poço de problemas, crianças repetentes de primeira e segunda séries, poucos alunos novos, péssimo comportamento; muitos pais foram chamados.

A professora *Priscila* da turma 105 disse que tem dificuldades com a disciplina, os alunos são faltosos e indisciplinados, alguns nem conseguem escrever o nome, pais ausentes.

Verificamos que os alunos com conceito EP, na maioria dos casos, são os faltosos reincidentes.

[...] as questões fundamentais abordadas pela professora em relação ao número expressivo de EP's são o número expressivo de faltas, desinteresse total pela aprendizagem, inércia em participar das aulas e em assimilar algum conteúdo.

No último conselho do ano de 1999, encontramos duas observações muito interessantes que fecham a ata e demonstram exatamente o ponto onde o corpo docente local se posiciona, no que diz respeito ao emaranhado de “problemas” que identificam em relação às turmas - emaranhado composto por questões certamente complexas, mas que totalizam um pequeno rol de elementos sistematicamente repetidos ano a ano, como veremos.

Gostaríamos de informar que a escola está empenhada em melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, porém, o que dificulta o trabalho dos professores é o excesso de alunos faltosos, questão esta de altíssima relevância - os nomes de tais alunos já foram comunicados ao Conselho Tutelar, porém até a presente data não obtivemos resposta.

Encerramos então o conselho com um texto de Paulo Freire sobre prontidão, narrado pela professora Joice, e conclui-se que na próxima reunião o corpo docente precisa estabelecer um critério urgente de avaliação, como: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? E para quem avaliar?

Estas duas observações, realizadas no momento de fechamento do último conselho do ano, possuem enorme valor simbólico. Na primeira, parecem estar dizendo que, apesar das preocupações do conjunto de professores e

da administração da escola, elementos que lhe são tomados como “externos” e somente passíveis de resolução externa – ainda que por meio do recurso aos meios legais – impedem maiores avanços. Na Segunda, há um reconhecimento de que a lógica avaliativa utilizada até o momento deve ser problematizada e repensada. A grande questão é que, no primeiro Conselho de Classe do ano 2000, este assunto não foi nem mesmo lembrado.

Mas continuemos em 1999, pois os alunos de nossa amostra também são citados nos conselhos, sempre como portadores de problemas que se repetem.

[...] a aluna *Mônica* não absorve nada, quem faz tudo é a avó; já foi feito um relatório para o Conselho Tutelar sobre o caso.

O aluno *Alberto* é muito indisciplinado e os irmãos *Roberto* e *Maria* não falam absolutamente nada e são totalmente apáticos.

Algumas crianças apresentam dificuldades de entrosamento e de concentração, com destaque para o aluno *Márcio* e sua falta de disciplina.

Mauro, apesar de ser desatencioso e desobediente, além de isolado do grupo, está melhorando e tem possibilidade de aprovação.

A aluna *Paula*, ninguém entende a letra e tem o lado familiar complicado.

Em 2000, as atas dos Conselhos de Classe continuam descrevendo as avaliações a partir de referências coletivas e individualizadas, e também são apontados os mesmos aspectos, vistos como problemáticos para o processo escolar.

A turma é considerada fraca para razoável; sua frequência é insatisfatória; parece que os alunos fazem rodízio para comparecerem à escola.

A turma é agitadíssima, com atos agressivos e com poucos limites; necessita constantemente de lembretes rigorosos sobre o comportamento.

Os alunos em sua maioria são agitados e falantes, é difícil fazer com que eles escutem e prestem atenção nas explicações e nas dicas para realização das atividades. Há um grupo de alunos que se mostram bastantes indisciplinados e “rebeldes”, implicando com os colegas, não aceitando as regras da turma, enfim, que agitam e

dispersam o grupo todo; isso atrapalha o andamento das aulas.

José e outros não têm interesse nenhum em aprender.

Fernando, Patrícia e Danilo são crianças que não alcançaram nenhuma autonomia, ficando no indicador amarelo. *Patrícia* é faltosa e não fala.

A aluna *Júlia* abandonou a escola sem comunicar o motivo à professora e à direção. Tem pouca orientação em casa e não chegou a frequentar um mês de aula no segundo período. Tinha dificuldade na realização das atividades, mas havia chance de melhorar o desempenho ao longo do período.

É neste ano que encontramos uma única referência a um aluno de nossa amostra que faz parte do grupo oriundo das camadas médias urbanas:

A turma é muito difícil, sem disciplina, sem estímulo e faltosa. Entre os poucos PS, destaque para a aluna *Karina*, que é brilhante.

Chegamos às atas dos Conselhos de Classe realizados em 2001 e, mais uma vez, não encontramos alterações no que tange às explicações acerca

da avaliação negativa da maioria dos alunos. Novamente, as características negativas apontadas, que justificam o mau desempenho escolar, seguem se repetindo. Vejamos:

O que mais angustia a professora e atrapalha seus trabalhos são as faltas: doze alunos com um número bem elevado de faltas.

A professora *Sônia* considera a turma de fraca a regular. É agitada, inquieta, há pouco interesse dos alunos, muito dependentes da professora para realizar o trabalho, o que dificulta desenvolver um trabalho diferenciado.

O aluno *José*, quando a escola pressionou a família sobre suas faltas, ameaçou sair da escola. A professora se sente cansada, pois tem um grupo bastante heterogêneo e trabalha sem apoio da família.

A aluna *Lia* da turma 1201 já passou por muitas escolas. A professora diz que ela só trabalha se estiver do seu lado, mas ela tem que dar atenção às outras crianças e não está conseguindo resgatá-la, acha difícil desenvolver um trabalho com ela, a família da aluna precisa apoiá-la mais.

A professora acha que tem duas crianças para o Conselho Tutelar. A aluna *Renata* teve a sua família chamada à escola desde o ano

passado, não ri, fala o mínimo possível. O outro aluno é o *Kleber*, que está com 50 faltas neste período. Em alguns momentos, pediu ajuda à professora *Denise* para avaliar alguns alunos que tinha dúvida, por se achar muito crítica, exigente, em relação aos alunos.

Em 2002, as atas continuam repetindo sistematicamente os mesmo diagnósticos individuais. Vejamos:

A aluna *Lara* quase não fala em sala de aula e isto reflete em seus trabalhos, que são muito pobres de elementos.

O aluno *José* é muito agitado e só desenha tubarões devorando pessoas. O aluno foi encaminhado para a psicopedagoga, mas a mãe não o levou.

A professora também falou da aluna *Tânia*, que é muito agressiva. Embora venha fazendo um trabalho individualizado com a aluna, a mesma ainda encontra dificuldade, principalmente de memória e de interesse.

O aluno *Kleber* é muito infantil e não consegue aprender nada, o que é agravado com as suas faltas constantes. A mãe foi comunicada duas vezes, mas não procurou a professora.

Leandro evoluiu muito pouco durante o ano, é apático e não mostra interesse por nenhuma atividade.

Repete-se também a identificação mais geral das causas que engendram o mau rendimento escolar dos alunos:

De um modo geral, os professores sentem falta do apoio da família nos estudos. A comunidade tem estado presente na escola, mas poderia estar mais, principalmente no apoio ao ensino.

Os professores de todas as turmas reclamam da freqüência de seus alunos; resolvemos elaborar uma nova modalidade de bilhete para os alunos faltosos. Este novo bilhete seria uma espécie de “papel de carta”, com um rosto sorrindo e palavras carinhosas, dizendo que estamos com saudades deles, para ver se por uma perspectiva de bilhete podemos estimular sua vinda à escola.

Após este contato com os veredictos dos docentes expressos nas atas dos Conselhos de Classe realizados em nossa escola-alvo, podemos proceder a uma análise mais precisa. Tal exame se faz importante para que verifiquemos: a) quais são as classificações gerais e individualizadas mais presentes nas avaliações dos professores quando são chamados

institucionalmente a “explicar” os motivos do mau aproveitamento escolar dos alunos; b) como estas classificações são utilizadas para este objetivo.

Talvez o primeiro elemento fundamental aqui seja a constatação da ausência dos alunos que compõem nossa amostra e que foram identificados como oriundos de camadas médias urbanas. Ausência que se explica pelo próprio contexto que circunda o papel que ganha o Conselho de Classe na referida escola. Na verdade, este espaço institucional é utilizado, no período por nós estudado, para que os professores exponham o andamento do processo de ensino-aprendizagem e mostrem por que os alunos não estão se desenvolvendo de forma satisfatória em relação aos conceitos que devem receber após a avaliação docente. Como estes alunos oriundos das camadas médias urbanas apresentam performances muito boas no que tange aos conceitos obtidos, não constituem objeto de preocupação docente, pois não representam problemas a serem resolvidos ou, pelo menos, compreendidos. No máximo, recebem uma menção positivamente adjetivada: “brilhante”.

Esta configuração muito específica que informa a lógica de composição desta fonte primária de pesquisa não nos possibilita afirmar, como faz Bourdieu & Saint-Martin (1998) - em trabalho já comentado neste capítulo -, que

[...] os qualificativos mais favoráveis aparecem com uma freqüência cada vez maior na medida em que a origem social dos alunos é mais elevada. Observa-se também que as notas médias sobem à medida que se sobe na hierarquia social: portanto à medida que cresce a freqüência dos julgamentos elogiosos. (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 191)

No que tange à amostra de nossa pesquisa, demonstramos que os conceitos de fato são muito mais elevados e quase totalmente positivos para os alunos oriundos de famílias das camadas médias urbanas; ao contrário, muito menos elevados e quase totalmente negativos para os alunos oriundos das áreas pobres do entorno da escola. Porém, não podemos pesquisar a correspondência entre o binômio conceito-qualificativo no que se refere aos alunos mais bem situados no espaço social, pois estes são praticamente deixados de lado nos veredictos efetuados nos Conselhos de Classe.

Já os alunos que temos chamado aqui de “tradicionais da escola” - porque reincidentem em conceitos negativos ao longo dos anos de escolarização - aparecem como alvo por excelência das explanações docentes. Como vimos, encontramos várias menções àqueles que compõem nossa amostra. Menções que se mostram sob a forma de veredictos, afirmações que não são questionadas, que ganham a priori poder de verdade.

Vale ressaltar que as análises que se seguem demandaram que fizéssemos uma organização preliminar da extensa lista dos adjetivos e das qualificações emitidas. Assim, no que tange aos veredictos individualizados, vemos imediatamente que os docentes recorrem com muita freqüência à noção de “dificuldade”.

Assim, encontramos: “dificuldade na aprendizagem”; “dificuldade em organizar o pensamento”; “dificuldade na leitura e escrita”; “dificuldade em expressar o pensamento”; “dificuldade de concentração”; “dificuldade em seguir regras”; “dificuldade de memória”. O interessante é que cada um dessas dificuldades qualificadas somente aparece uma única vez quando procuramos referências aos alunos que compuseram nossa amostra. Tal fato pode indicar um uso aleatório desses qualificativos, que seriam utilizados de forma casuística, ao sabor das necessidades de classificação e justificação requeridas aos professores.

A essas “dificuldades”, somam-se outros problemas que são muito próximos e que estão diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, tais como: “escrita deficiente” (citada duas vezes); “compreensão limitada a conceitos mecânicos”; “lógica matemática rudimentar” (duas citações); “fraca”; “pobre de elementos”; “sem nenhuma autonomia” (duas citações); “não consegue refletir, não tem organização tempo-espço, não registra nada” (três citações).

Encontramos, então, nada menos do que dezoito tipos de qualificativos que representam veredictos negativos. Estes são expressos como elementos que pertencem aos alunos citados ou que somente aparecem no cotidiano daquela escola porque estes alunos lá estão. Se há “dificuldades”, suas origens estão nos alunos.

Outro conjunto de veredictos também diretamente vinculado ao cotidiano da escola se agrupa em torno da noção de apatia e desinteresse. Assim, encontramos qualificativos como: “não participa de nada ou não tem interesse” (cinco citações); “apático” (duas citações); “não tem estimulação” (duas citações); “dispersivo e desatencioso” (três citações).

Há também juízos que lançam mão de qualificativos mais relacionados com aspectos e características pessoais dos alunos, que não necessariamente se referem ao processo de ensino-aprendizagem, embora estejam nele imbricados. Em tal grupo, encontramos: “extrema baixa auto-estima” (duas citações); “não falam, falam o indispensável” (quatro citações); “aversão social”; “mal-humorado, não sorri” (duas citações); “nervoso”.

Temos também afirmações docentes que indicam a necessidade de cuidados especiais com alguns alunos que compuseram nossa amostra, devido, mais uma vez, a problemas que estes portariam individualmente. Temos assim: “encaminhado para a psicopedagoga”, “encaminhado para o

psicólogo” (duas citações); “caso de educação especial”; “comportamento de criança com menos idade, infantil” (duas citações).

A análise aprofundada das atas dos Conselhos de Classe aponta, no entanto, que, para além de todas as qualificações negativas atribuídas sistematicamente aos alunos que compõem nossa amostra, três elementos aparecem como pano de fundo, à frente do qual se desenrolariam os problemas dos alunos e da escola. São eles: ausência de auxílio das famílias dos alunos, absenteísmo, agressividade e indisciplina. Estes três elementos sobredeterminam aqueles qualificativos negativos e reforçariam os veredictos docentes acerca do fracasso dos discentes.

De tal forma, encontramos uma sistemática reclamação docente acerca de um papel não exercido pelos responsáveis, o que implica afirmações como: “família complicada”; “família reforçando a baixa auto-estima”; “pouca orientação em casa” e até mesmo dois casos de mães que teriam “abandonado” a criança na escola.

Já no campo do comportamento, a afirmação de que determinados alunos são agressivos, desobedientes, agitados e indisciplinados aparece nove vezes, enquanto o fato de o aluno ser faltoso aparece sete vezes.

No entanto, esses dois últimos blocos se relacionam diretamente com o primeiro, pois ambos sempre levam o docente a requerer a presença do

responsável pela criança, que, quando atende à solicitação de comparecimento, não viabiliza qualquer solução para a questão apontada.

Quando passamos para os momentos em que os docentes expressam veredictos mais gerais sobre as turmas que têm sob sua responsabilidade - veredictos selecionados por nós quando, nessas turmas, havia alunos de nossa amostra que compunham o grupo dos “tradicionais da escola” -, constatamos somente uma transposição dos qualificativos negativos para um âmbito mais coletivo. Os diagnósticos elaborados pelos professores para explicar o mau rendimento escolar dos alunos se mantêm praticamente iguais.

Encontramos um professor afirmando que sua turma possui uma baixa auto-estima; outro dizendo que deveria ser acionado o Conselho Tutelar; outro qualificando a turma como “um poço de problemas”; outro ainda afirmando que a turma somente continha repetentes e, por último, um professor que qualifica sua turma como “fraca pra razoável”.

Nessas avaliações mais gerais realizadas pelos professores, os elementos que parecem compor o pano de fundo do insucesso são os mesmos citados anteriormente, com o acréscimo da noção de desinteresse. Assim, o trio “indisciplina, agitação e agressividade” é utilizado em nada menos que dez descrições docentes sobre as turmas ou sobre grupos de alunos dentro das turmas.

A caracterização da turma como composta por estudantes ou grupos de alunos faltosos é feita em dez momentos. Já a identificação coletiva de desinteresse e inércia aparece por cinco vezes. Turmas nas quais os responsáveis não tomam as providências necessárias em relação às crianças ou nas quais estes são ausentes são citadas por quatro vezes.

3.3. *Conceitos, classificações e hierarquias*

As atas analisadas mostram que os docentes utilizam sempre qualificativos negativos dirigidos a alunos específicos quando o conjunto dos conceitos emitidos nas avaliações do trimestre não representa um “fracasso” muito generalizado na turma sob sua responsabilidade. Neste caso, após a exposição quantitativa da distribuição dos conceitos, os alunos que receberam “em processo” ou conceito IV - este último somente criado a partir do ano 2000 - são citados como “casos” que - por conta de algumas características intrínsecas ao indivíduo ou relacionadas com sua família - não obtiveram o desempenho desejado pelo docente.

Por outro lado, quando um número majoritário de alunos dentro de uma determinada turma apresenta conceitos negativos, a explicação feita pelo professor responsável se constrói em relação a um objeto coletivamente

nomeado e classificado, sendo citados, somente em alguns momentos, os “casos” mais expressivos e que demonstram com maior contundência a validade da explicação docente.

Nos dois casos, vemos delinear-se uma classificação dos alunos que justifica a performance negativa. Toda a culpa pelo “fracasso” se encontra em elementos anteriores à escola, embora lá se manifestem. Trata-se de problemas intrínsecos aos alunos - em alguns momentos tomados como indivíduos, em outros como grupos -, que são sobredeterminados por suas famílias. A escola se desculpa, tenta inventar estratégias lúdicas para trazê-los ao jogo escolar, mas também “lava suas mãos”, como vimos na finalização da ata do último Conselho de Classe do ano de 1999.

Verificamos que, nas falas docentes registradas nas atas desses conselhos, há a elaboração coletiva de um sistema de classificação. Neste, os alunos são enquadrados de forma peremptória. Não é um mero acaso o fato de não encontrarmos alunos oriundos das camadas médias urbanas entre os negativamente adjetivados. Como veremos no capítulo seguinte, os docentes sabem diferenciar, sem maiores problemas, a origem social de seus alunos, por conta de elementos que Bourdieu & Saint-Martin (1998, p. 192) denominam “hexis corporal”, que seria um conjunto de características individuais relacionadas à forma como os alunos se apresentam e como se

colocam naquele espaço determinado. Estas formas são a chave para a compreensão, pelo docente, do lugar que o aluno ocupa no espaço social.

Alunos pobres, oriundos de áreas de concentração de pobreza e violência situadas no entorno da escola, têm, como vimos a partir da amostra que compusemos, os piores conceitos e as piores trajetórias escolares, mas têm também a exclusividade dos adjetivos negativos e dos veredictos desabonadores. Ocupam um pólo extremo de um sistema de classificação que, de fato, é muito mais usado para expressar o que eles representam para os docentes.

Como lembram Bourdieu & Saint-Martin (1998),

[...] o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a [...]. (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 192)

A aparente neutralidade do sistema de classificação escolar opera a separação entre portadores de diferentes quantidades de capital cultural e, por sua vez, de capital econômico, ou seja, separa aqueles que já chegam diferentes e separados à escola; aqueles que somente são diferentes porque ocupam lugares também diferenciados no espaço social.

A institucionalização oficial desta separação - que é de fato anterior à escola, mas que somente se estabelece porque a própria escola a classifica a partir desses mesmos elementos, que marcam as distâncias existentes no espaço social - se explicita nos conceitos e nas classificações.

A escola é a instituição que carrega a propriedade de formar indivíduos, mas também de verificar quais indivíduos possuem a capacidade de serem por ela formados. Os veredictos escolares são socialmente reconhecidos e inatacáveis porque se baseiam em elementos também aparentemente neutros, como a “aptidão” ou o “mérito”. Assim,

[...] ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão de herança cultural. Por isso ela exerce uma função mistificadora. (Bourdieu, 1998^a, pp. 58-9)

A mística à qual se refere Bourdieu nada mais é do que o resultado da operação daquele sistema de classificação que mapeamos neste capítulo. Sistema de classificação que justifica performances e trajetórias diferentes e que produz uma direta correlação entre as posições sociais ocupadas fora da escola e as posições alcançadas no interior da lógica escolar de avaliação.

No entanto, o funcionamento desse mecanismo pressupõe que a homologia entre lugar no espaço social e performance escolar apareça recoberta pelo véu da neutralidade, da avaliação por excelência escolar, marcada pelos mais flexíveis critérios e pela imensa “boa vontade” da instituição escolar e dos docentes que a compõem.

Mais uma vez, a noção elaborada por Bourdieu (2000) de “inconsciente da escola” nos ajuda a compreender o que aqui se encontra em jogo.

[...] à travers l’inculcation de schémes cognitifs arbitraires, contingents, historiques, l’ècole a inscrit dans la pensée, dans ses automatismes lês plus libres, tout un corps opaque d’impensé, fossilisé, naturalisé [...]. (Bourdieu, 2000, p. 4)

É exatamente por isso que encontramos registrado, em seis anos de atas do Conselho de Classe da escola que foi locus de nossa pesquisa, um conjunto relativamente restrito e sistematicamente repetido de classificações acerca dos alunos que compuseram nossa amostra. Tais classificações - que, como já apontamos, seguindo as indicações de Bourdieu & Saint-Martin (1998, p. 198), transmutam as “classificações sociais” em “classificações escolares” e

produzem veredictos socialmente legitimados - são o produto da própria lógica hierárquica inscrita no mundo social.

Mais precisamente, a lógica de avaliação e classificação posta em funcionamento pela escola foi construída dentro de uma determinada ordem de estruturas materiais e culturais objetivas. A escola não escapa a esta ordem, e assim, “[...] as taxonomias escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são o produto (Bourdieu & Saint-Martin, 1998, p. 198).

Nem a escola constitui uma instituição abstrata, nem os alunos são indivíduos abstratos. Nesse sentido, as performances diferentes que encontramos para os dois grupos de alunos da amostra e as repetidas classificações feitas acerca de um desses grupos relacionam-se, de fato, com a forma como os segundos lêem os primeiros e suas famílias. Tudo isso nos recoloca no campo das representações sociais e dos saberes práticos construídos no cotidiano escolar.

Estes são os elementos principais que abordaremos no capítulo seguinte, onde pretendemos mapear as formas a partir das quais os vários agentes sociais que se movem no cotidiano desta escola se representam e representam o espaço institucional.

4

Agentes sociais em campo: vozes e atitudes no cotidiano escolar

Un champ est un jeu que nul n'a inventé et qui est beaucoup plus fluide et complexe que tous jeux qu'on peut imaginer.

Pierre Bourdieu

Neste capítulo estabelecemos, de forma direta, uma abordagem mais discursiva. Agora, os atores que transitam pelo cotidiano de nossa escola-alvo são convidados a expor as mútuas avaliações que fazem uns dos outros e, via de consequência, a forma como se representam e principalmente a forma como representam suas relações naquele locus.

Partimos da pressuposição de que esses agentes sociais - professores, alunos, funcionários e responsáveis - não se relacionam em um espaço vazio e abstrato, pois não acreditamos que a “verdade” da interação entre esses agentes esteja na própria interação. Tal verdade se encontra alhures, em relações pregressas e que se fazem para além dos próprios agentes.

Assim, as relações entre os agentes sociais são, de fato, relações entre biografias determinadas, que nada têm de aleatórias e que representam o enfrentamento individual de relações materiais e culturais objetivas (muitas vezes violentas); enfim, biografias individuais que não são mais do que a atualização de histórias coletivas.

Seguindo as definições de Bourdieu (1992), acreditamos que o espaço onde transitam os agentes sociais se encontra demarcado por uma série de elementos relacionais, que são prévios aos próprios agentes. Estes elementos fazem parte do que o sociólogo chama de “campo” (1992 e outros).

Do ponto de vista analítico, um campo pode ser tomado como uma determinada configuração social, na qual se estabelecem relações entre as posições ocupadas pelos agentes (Bourdieu, 1992). Por essa lógica, a própria idéia de campo pressupõe uma abordagem relacional, ou seja, uma abordagem que, na investigação do mundo social, procura encontrar os nexos relacionais que se ligam com relações objetivas nas quais os agentes estão imiscuídos, muitas vezes contra suas vontades individuais.

As posições dos agentes no campo são definidas objetivamente pela posse que apresentam de capital - econômico, cultural, social, simbólico etc. Em cada campo, um ou mais desses “tipos” de capital funciona como elemento fundamental. Assim, os agentes se distribuem

[...] por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital), de onde a posse comanda o acesso aos benefícios específicos que estão em jogo no campo [...]. (Bourdieu, 1992, p. 72)³⁰

Como vimos, campos diferentes obedecem a lógicas de organização e funcionamento diferentes. Segundo Bourdieu (1992, p. 73), nas sociedades “complexas e diferenciadas” o conjunto do social se forma da junção de campos relativamente autônomos entre si. Por isso, a hierarquia de importância dos “tipos” de capital é variável em decorrência do campo; cada qual se assemelha a um jogo em que um ou mais capitais aparecem como trunfos passíveis de utilização.

A estrutura do campo, por sua vez, é mutável: são as relações de força entre os agentes sociais que vão a cada momento definir sua configuração. Como veremos nas entrevistas que discutiremos mais à frente:

Sua força relativa no jogo, sua posição no espaço do jogo e também as estratégias no jogo, [...] os golpes mais ou menos arriscados, mais ou menos prudentes, mais ou menos subvertidos ou conservadores, que eles empreendem, depende por sua vez do

³⁰ Tradução da autora.

[...] volume global da estrutura de seu capital [...]. (Bourdieu, 1992, p. 73) ³¹

Por tal motivo, Bourdieu (1992) afirma que se trata de um campo de forças, mas também de um campo de lutas, pela conservação e pela transformação da configuração dessas forças. Os agentes sociais, distribuídos pelas posições do campo, estabelecem estratégias para manter ou melhorar - individual ou coletivamente - suas posições. No entanto, tais estratégias dependem da posição objetiva do agente no campo, mas também da forma como tais agentes percebem e - poderíamos dizer - representam o campo e sua configuração. No entanto, tal percepção advém de um “ponto de vista sobre o campo”, que nada mais é do que a percepção ou representação possível a partir do ponto que tal agente ocupa no campo. Assim,

Dans un champ, les agentes e les institutions luttent, suivant les regularites et les regles constitutives de cet espace de jeu [...] avec des degres divers de force et, par lá, des possibilites diverses de succès, pour s'approprier les profits specifiques qui sont en jeu dans le jeu. (Bourdieu, 1992, p. 74)

³¹ Tradução da autora.

Um campo, portanto, possui regras e regularidades que são seguidas, de forma consciente ou não, pelos agentes que nele atuam. Mas este dado não significa que o campo equivale a um aparelho com um funcionamento e um ordenamento monolítico. O fato de haver luta e contestação faz com que o campo esteja sempre em movimento, que seja sempre um espaço com possibilidade de mutação. Palco onde se cruzam relações de força e relações de sentido - atualizado em agentes específica e objetivamente situados -, o campo é por excelência o espaço do movimento e da mudança.

Por sua vez, a noção de campo, tal como definida por Bourdieu (1992), articula-se conceitualmente com o conceito de habitus (Bourdieu, 1983a), e isto se dá porque o campo é também um espaço onde os agentes sociais tomam posição, ou seja, atuam praticamente e realizam ações sociais. De fato, sem se aproximarem de atuações utilitariamente definidas, os agentes traçam estratégias, no sentido de que percorrem “linhas de ação” condicionadas objetivamente em suas ações práticas pela relação entre seus habitus e uma determinada configuração do campo.

Nesse sentido, os agentes não atuam no campo de forma aleatória e livre de todo condicionamento. Como lembra Bourdieu (1992, p. 82), o “sistema de relações objetivas” condiciona a forma como os agentes se movem no conjunto da vida social e, conseqüentemente, em cada campo

específico. Mais detidamente, os agentes carregam em seus *habitus* um sistema gerador de práticas e representações que se relaciona com suas inserções específicas na realidade objetiva e, por conseguinte, com o ponto do espaço social que ocupam. Este ponto específico é configurado pela posse global de capital por parte do agente. No campo, porém, a posição do agente, portador de um *habitus* específico, depende dos pesos relativos que as partes desse capital global ganham naquela determinada configuração.

Portanto, estamos afirmando que, no campo, interagem, lutam, disputam e se articulam agentes que portam *habitus* diferentes e que atuam a partir de tal diferença. É por isso que o *habitus* contribui, de forma decisiva, para construir o campo como um espaço de significados e para marcar o que pode ou não ter significado e importância para os agentes; numa expressão, o que pode ou não ser pensado como algo em que “vale a pena investir sua energia” (Bourdieu, 1992, pp. 102-3).³²

Vejamos como os agentes implicados em um campo específico, a escola-alvo de nossa pesquisa, estabelecem a leitura deste e como se posicionam nas linhas tensas de relação e de disputa que aí aparecem e se atualizam constantemente.

³² Talvez isto ajude a explicar, pelo menos do ponto de vista subjetivo, porque as taxas de evasão escolar dos alunos pobres são sempre muito superiores às dos alunos não-pobres.

4.1. As representações dos docentes

Discutiremos cinco entrevistas realizadas com docentes da escola-alvo, que estavam em regência de turma no ano de 2002.

4.1.1. Entrevista com a professora Diana

“Um aluno bom é aquele que já chega com aquela vontade [sic].”

Diana tem trinta e quatro anos de idade e mora no bairro do Catete, na zona sul do Rio de Janeiro. Afirmou-se católica e, ao mesmo tempo, praticante de uma seita oriental que toma como “filosofia de vida”. Diana sempre morou na zona sul carioca; nasceu no Flamengo, filha de pai oficial do Exército e de mãe que foi por toda a vida “dona de casa”.

Sua trajetória escolar se deu no ensino público até chegar ao nível superior, cursado em uma instituição privada. Diana se formou em Pedagogia no início dos anos 90.

No momento da entrevista, faltava pouco para completar um ano de trabalho na escola onde realizamos nossa pesquisa. Entretanto, ela já estava

lecionando para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro há oito anos, em escolas na zona norte carioca.

Quando se refere a seus alunos, pela primeira vez, afirma que estes estão “na média” dos alunos de escolas municipais. Sua argumentação indica a seguinte direção: acha que esta “média” poderia ser melhor, mas, como os alunos de escolas do município em geral perfazem uma trajetória atribulada, muitos não passam pela educação infantil, o que dificulta o aprendizado posterior.

Diana, como a grande maioria dos docentes que entrevistamos, aponta a existência de “diferenças” entre os alunos, mas prefere não designá-las como “sociais”. Em sua fala - e na de alguns outros professores, como veremos mais à frente, neste capítulo - parece estar implícito que admitir um princípio de diferenciação social entre os alunos significa pôr em risco a neutralidade da instituição escolar. Mais precisamente que a admissão desse tipo de “diferença” levaria as discussões sobre a performance dos discentes para uma esfera mais coletiva do que individual, o que ultrapassa o binômio aluno-família-alvo privilegiado das avaliações classificatórias da escola, como vimos no capítulo 3.

Assim, Diana qualifica a diferença de outra forma: “Não é diferença social; tem um que a mãe está em casa, dá mais atenção, o material é mais organizado. Então, diferença, diferença social, acho que não”.

A professora explicita a forma como tal “diferença” se manifesta no cotidiano escolar. As crianças cujas mães possuem o tempo e os conhecimentos necessários para auxiliá-las apresentam “aprendizado mais rápido”. Estas crianças possuem o material escolar organizado e “bem cuidado” e o uniforme “limpo e arrumado”. Já as outras crianças, cujas mães não possuem este tempo livre - pois muitas vezes são mantenedoras ou co-mantenedoras do domicílio -, apresentam problemas: “a roupinha” não é organizada e a família não responde aos pedidos de material escolar: para estas, o aprendizado é mais difícil e mais lento.

Diana chega a admitir que tudo isso acaba “dando uma questão social” [sic]; mas insiste na diferença de atenção mobilizada pelas mães. Exatamente por isso, a professora não acredita na existência de alunos melhores que outros, somente que há alunos “[...] que têm melhores oportunidades, têm mais atenção e, por isso, sobressaem-se mais, são mais bem cuidados. Só isso, mais atenção”.

A docente nos mostra como sua “leitura” dos alunos se baseia, entre outros princípios, em uma avaliação da hexis corporal destes. A referência ao uniforme “limpo e arrumado” é muito significativa. Tal referência expressa, de

fato, um movimento no qual a professora, ao olhar para o aluno, vê mais que um indivíduo; contempla o portador de determinadas características que indicam sua posição no espaço social e também seu provável rendimento escolar; portanto, o lugar que este ocupa ou ocupará naquele campo específico.

Na fala da professora, há ainda uma representação muito demarcada acerca das mães, como se estas pudessem ser alocadas em dois tipos, e isto sem qualquer referência direta a diferenciais de capital econômico e de capital cultural. No primeiro tipo, a mãe não enfrenta o mercado de trabalho e tem a possibilidade de auxiliar o filho em suas tarefas; ajuda na organização do material escolar, no aprendizado dos conteúdos e na própria apresentação física da criança. No outro tipo, teríamos mães que trabalham fora do domicílio, sem condições de estabelecer o gerenciamento da vida escolar dos filhos, que ficam “o dia inteiro por conta deles mesmos [...]”.

Como todos os docentes entrevistados, Diana acredita que a participação da família é muito importante para o desempenho da criança. Em sua avaliação, uma mudança positiva na educação depende de a família “tomar essa responsabilidade” frente aos alunos. A escola, tão-somente, não poderia produzir tais efeitos, pois se trata de uma tarefa muito grande.

Segundo Diana, as famílias têm participado muito pouco desse processo. E isto vale tanto para as famílias que possuem filhos ainda com pouca idade quanto para aquelas cujos filhos já são mais velhos e estão com idade incompatível com a série que cursam.

Atualmente, de acordo com a entrevistada, o grande conjunto de tarefas cobradas da escola provoca uma sobrecarga e parece desobrigar as famílias de seu papel educativo:

Hoje em dia, tem mãe que pega a criança e acha que a gente vai dar conta de tudo. Muitas vezes acontece [...], tem mães que chegam e falam:

- Professora, eu não agüento mais ele, vê se a senhora dá um jeito.

Não é a escola que tem que dar jeito no comportamento, em várias coisas que a criança apresenta. A mãe tem que participar também. A gente fala mãe, porque lida mais com a mãe mesmo, mas é a família, o pai, a família toda [sic].

Por isso, Diana reclama da ausência das famílias no cotidiano escolar. Gostaria que estas participassem mais, que comparecessem às reuniões quando instadas a tanto. Porém, tudo que vê é desinteresse, reuniões esvaziadas, algumas “fofocas” entre as mães, mas nada que possa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Os diferenciais de rendimento escolar dos alunos passariam sempre, segundo Diana, pela família. Mesmo quando é solicitada a comparar alunos oriundos de escolas privadas e alunos oriundos de escolas públicas, a entrevistada usa a noção de interesse da família como elemento fundamental. Vejamos:

Acho que, pelo fato de a criança ter pais que podem colocá-la numa escola particular, esta criança tem mais atenção, a família tem uma condição melhor, tem uma idéia diferente de educação. Ela ajuda mais a criança que, é claro, dá uma resposta diferente, mas não é que ela seja melhor porque vem de escola particular, não [sic].

Para Diana, o fato em si de o aluno ter estudado em escola privada não explica a melhor performance de alguns alunos, em detrimento de outros. A resposta reside em outro ponto: Diana relaciona o capital econômico da família com os investimentos desta na escolarização dos filhos. Nesta linha de argumentação, as famílias que podem arcar com as despesas relativas ao ensino privado são aquelas que, por terem “uma condição melhor”, possuem também uma visão mais acertada acerca da necessidade de educação dos filhos, daí advindo um interesse maior pela vida escolar e um apoio - também maior - às crianças.

Assim, esta representação acerca das famílias não somente está presente, como também é o elemento estruturante do discurso, quando Diana é levada a explicar como qualifica seus alunos quanto à performance escolar. Os melhores discentes, de início, seriam aqueles que passaram pela educação infantil. Diana sabe que estes são melhores porque tiveram mais oportunidades, mas sabe também que a lógica da instituição escolar a obriga a avaliar conjuntamente alunos com trajetórias diferentes e, portanto, resigna-se: “[...] Mas é claro que eu sou obrigada a fazer uma avaliação e, quando vou fazê-la, não tem jeito. A sorte é que hoje em dia a gente faz uma avaliação escrita, e você coloca ali o porquê de cada coisa” [sic].

Os melhores seriam simplesmente os que se “sobressaem mais”, pois têm uma “aprendizagem mais rápida”. O aluno melhor é sempre aquele com maior incentivo familiar, aquele que está em uma família que entende o valor da educação e faz a criança também entender.

Já um aluno médio seria aquele que tem pouco incentivo familiar. Este somente descobre o valor da educação na própria escola. É um aluno que geralmente não passou antes pela instituição educacional e, somente no processo de ensino-aprendizagem, começa a caminhar sozinho e passa a requisitar o apoio de seu núcleo familiar, que sempre o incentivou pouco.

[...] a criança às vezes nunca foi à escola e, quando ela começa a entender o mecanismo da leitura e da escrita, de repente dá um impulso; é como se fosse um impulso, e dali ela vai sozinha, apesar de suas dificuldades, mas já está andando sozinha. Então, pra mim, esse seria um aluno médio [sic].

O aluno bom, ao contrário, já chega pronto, com vontade de aprender, pois foi incentivado pela família antes mesmo de chegar à escola.

Por outro lado, Diana se nega a qualificar o que seria um aluno pior. Neste ponto, lança mão de um conjunto de afirmações que parecem percorrer o discurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que perpassa as diretrizes desta para a avaliação discente, desde a implantação do regime de “ciclo” no ano 2000. De início, Diana afirma: “Não aceito muito esse negócio de pior, de taxar um como bom e outro como pior” [sic], embora tenha acabado de qualificar, de forma sistemática, o que seriam os alunos bons e médios.

Falar de um aluno “pior” ou “ruim” seria algo como um tabu, algo que não pode ser nomeado, pois subverte a lógica avaliativa que chega à escola de fora, legitimada pela instância gestora da política municipal de ensino. Por isso, Diana repete que um aluno pode estar aprendendo pouco ou tendo um comportamento inadequado por conta de elementos que perpassam um determinado momento de sua vida. Assim, o fato de um aluno ser “pior” deve

ser sempre contextualizado, pois “cada um tem seu tempo de aprendizagem”. Não devemos esquecer que esta noção de “tempo de aprendizagem” diferencial entre as crianças na escola foi uma das bases principais de justificativa para a implantação do “ciclo”. Como afirma:

Você deveria ter um tempo pra conhecer a criança, conhecer a realidade da criança, a vida daquela criança, porque às vezes ela está fazendo aquilo, está se comportando mal e tudo, não é por ela; ela tem a mesma capacidade que os outros: são as condições de vida que ela teve, as condições de aprendizagem que ela teve [sic].

Apesar do cuidado que Diana e os demais professores afirmam ter com a avaliação e com a caracterização do discente que apresenta desempenho abaixo do aluno médio, os conceitos que aquele tem recebido apontam para uma nítida polarização entre os “bons” e os “piores”. Isto nos mostra que a estratégia discursiva da professora entrevistada caminha em uma determinada direção que, não necessariamente, reproduz-se na prática concreta no âmbito do cotidiano escolar.

Entretanto, Diana lembra dos avanços que a avaliação vem sofrendo nos últimos anos. Acredita que, agora, com a existência de um “relatório” de avaliação que o professor deve redigir para cada aluno, há a possibilidade

de uma “visão” mais completa deste. A docente estabelece como princípio avaliativo a evolução do aluno:

[...] então, eu vou medindo assim, eu vou comparando com o que ele chegou na escola, o que eu vi que ele tinha, estava atrasado, e com o que ele sabe hoje. O bom é isso, quando você está redigindo um relatório, você vai comparando; antes, com a prova, não; que cada prova era uma prova, você dava uma prova e nem sempre dava pra comparar uma com a outra [...] [sic].

Quando é levada a opinar acerca da chegada recente das camadas médias urbanas na escola em que trabalha, Diana, mesmo admitindo que a escola pública é um direito de todos, aponta alguns problemas: mostra que as turmas estão ficando maiores e que, se os filhos das camadas médias urbanas estão pleiteando o ensino público, este é, por sua vez, a única alternativa para os alunos pobres. Resultado: a escola tem de absorver a nova demanda e acaba aceitando situações em que existem mais alunos por turma do que a capacidade do professor em atendê-los.

4.1.2. *Entrevista com a professora Mara*

“São alunos carentes, muito carentes, com condições muito precárias, difíceis de lidar [sic].”

A professora Mara tem cinquenta e nove anos de idade e mora em Copacabana. Faz questão de dizer que é católica apostólica romana e que frequenta a igreja, pratica a confissão e comunga, além de ajudar na manutenção da instituição religiosa.

Nasceu em Santa Teresa, no Centro do Rio de Janeiro. Sua mãe era cantora lírica e seu pai, contador, trabalhou a vida toda na firma que pertencia a seu avô.

Mara não tem nível superior; concluiu o ensino médio na área de formação de professores, em 1962, no tradicional Instituto de Educação. Logo começou a trabalhar como professora e acumula, portanto, quarenta anos de profissão. Em nossa escola-alvo, Mara está trabalhando há doze anos. Pretende continuar ali até os setenta anos, porque diz gostar de dar aula mais do que qualquer outra coisa na vida.

A professora Mara também identifica as diferenças sociais entre os alunos, porém afirma inicialmente que estas não definem diferenças na escola. Declara que a maioria dos alunos é “carente, com condições muito precárias”, mas também há alunos que são filhos de advogados e engenheiros. Para ela, todos podem ser bons alunos; tudo dependeria do interesse da família e da “assistência” que esta fornece aos filhos: “Então,

não tem nada a ver condição social, moradia; tem a ver com a assistência familiar [sic]”.

Mara diz que os pais deviam se “entrosar” com os professores para, todos juntos, auxiliarem os alunos, mas isto não tem ocorrido. Os pais, quando chamados, dificilmente comparecem à escola, o que denota falta de interesse. Mara percebe que este comportamento é mais comum nos pais mais pobres, embora não se lembre de ter chamado à escola um pai de aluno de “melhor condição”. Tal constatação faz Mara refletir sobre as taxas de pobreza, que produzem alunos mais problemáticos, embora admita que sejam pobres por falta de oportunidade.

A partir desse ponto, Mara expõe a representação que carrega acerca das famílias pobres. Esta representação segue uma linha muito próxima daquela manifestada pelos demais professores entrevistados. Seriam famílias de comunidades carentes, vítimas de desemprego, alcoolismo, drogas, violência doméstica, mães solteiras e mães sozinhas com seus filhos.

Na medida em que os alunos oriundos das famílias pobres predominam, Mara é contrária à presença destas no cotidiano da escola, salvo quando chamadas pelo professor. Isto porque as famílias não compreendem a escola e, quando estão presentes diariamente, acabam fazendo “fofocas”, espalhando “disse-me-disse”, sem freqüentarem as reuniões. Nas famílias

de “condição melhor”, Mara percebe que há mais “organização”.

A entrevistada conclui que a condição social interfere no processo de ensino-aprendizagem, mas somente pelas diferenças existentes entre esses dois tipos de família e não por diferenças intrínsecas aos próprios alunos: “Agora mesmo, tinha um aluno meu que não tinha almoçado há dois dias. Como pode aprender um aluno raquítico, sem alimentação? E a mãe saindo com os namorados. Então, são problemas familiares muito sérios [sic]”. Se esses problemas não existissem, todos os alunos teriam a possibilidade de alcançar rendimentos iguais. Mara faz esta afirmação com uma certa convicção: “Aqui mesmo, nesta escola, na minha turma, tem aluno pobre e rico. Vamos dizer que aquele aluno que é pobre tenha uma oportunidade igual ao outro, que é rico; acredito que ele, talvez, possa ser melhor [sic]”.

O interessante é que Mara estabelece uma argumentação na qual se relacionam a pobreza da família e do aluno com certas características nitidamente negativas da própria família. Assim, os alunos mais pobres têm piores condições de aprendizagem, mas somente porque têm poucas oportunidades. Na argumentação de Mara, as “oportunidades” remetem a condições materiais muito concretas, como almoçar, por exemplo; mas também à “assistência da família”, que é certamente mais rara no caso das

famílias mais pobres, que carregam aquela lista de características moralmente negativas apontadas pela professora.

O discurso de Mara se faz confuso a partir daqui. Ela insiste em mostrar que não há diferenças a priori entre os dois grupos de alunos, porque isto remeteria a uma situação na qual a escola pública, onde predominam os pobres, poderia ser tomada como pior em relação à escola privada. E Mara é uma ardorosa defensora da qualidade da escola pública, não só porque fez nesta toda sua formação, mas também porque há décadas nela leciona.

Mara acredita que os docentes da rede pública são muito melhores do que os da rede privada, pois, na primeira, há concurso público para o preenchimento do cargo, enquanto, na segunda, o que importa é o “conhecimento” e a rede de relações que o professor tem.

Nesta defesa da escola pública, Mara assevera que os alunos que chegam àquela escola, oriundos de instituições privadas de ensino, não são melhores em conhecimentos e conteúdos: “Simplesmente, eles são mais bonitinhos, mais riquinhos, então porque eles têm mais condições, têm uma situação financeira melhor [sic]”.

A professora não acha, porém, que seja problemática a presença desses alunos - que ela chama de “ricos” - na escola municipal em que trabalha, mas gostaria que o “governo” auxiliasse os “carentes”, que “não têm meios,

oportunidades de melhorar, de progredir na vida, como têm os ricos”. E conclui: “Agora, é muito importante a educação familiar, o berço que criança pobre, muitas vezes, não tem [sic]”.

Mara nos diz de uma igualdade potencial entre os dois grupos, mas que não se verifica na realidade do cotidiano escolar porque é sobredeterminada por estas diferenças de “oportunidades”. Em sua argumentação, a família é sempre utilizada como o elemento mais importante. A educação começa em casa e deve compreender também a de cunho religioso, que, segundo a professora, é o que estabelece os “freios” para o comportamento dos indivíduos.

Apesar de todos os problemas, Mara reconhece que dá o máximo de si em sala de aula e adverte que prefere ajudar os alunos mais pobres, os que não têm “oportunidades”. Neste ponto, chega a afirmar que muitos professores privilegiam os “ricos”:

[...] só estão olhando pros ricos, pros bem-dotados, pros bonitinhos, e isso não pode; tem que olhar primeiro para os pobres. Eu sei disso porque eu já passei por situações muito difíceis na minha vida. Então, acho horrível se preocupar só com quem tem dinheiro. Ah, porque é branquinho! Minha religião me faz gostar de todas as pessoas, mas tem que dar mais oportunidades aos mais carentes [sic].

Esta fala é bastante interessante. Mara nos diz exatamente da leitura que os professores - inclusive ela mesma - fazem da hexis corporal dos alunos e de como se comportam em relação a esta. Os alunos “ricos” seriam “bonitinhos” e “branquinhos”. E os pobres? De fato, Mara está nos comunicando algo que a literatura sobre pobreza e relações raciais no Brasil já aponta há vários anos, a saber: a) a pobreza brasileira é predominantemente negra; b) o padrão estético dominante no país está relacionado com o fenótipo branco.³³

Mara indica ainda que os professores da escola - e sua informação é mesmo generalizante - parecem preferir aqueles que denomina de “ricos”, enquanto ela, ao contrário, por sua formação católica apostólica romana, prefere dedicar maior atenção aos “carentes”.

4.1.3. Entrevista com a professora Lia

“[...] o melhor seria aquela criança que trabalha, que produz, a criança mais calma, que absorve a aula, está interessada [sic].”

³³ Ver Brandão (2000) e Henriques (2001).

Lia tem vinte e quatro anos de idade e mora em Copacabana, bairro onde nasceu e de onde nunca saiu. É católica e freqüenta a igreja aos domingos. Seus pais são funcionários públicos federais aposentados.

Fez sua formação básica e média em escolas privadas. Ao terminar o ensino médio, na área de formação de professores, começou a lecionar na mesma escola em que iniciou seus estudos. Somente há um ano resolveu cursar o ensino superior: está no segundo período de Administração de Empresas, em uma instituição também privada.

Há quatro anos, trocou sua atuação profissional no ensino privado pelo público. Após passar em um concurso público municipal, está trabalhando, desde então, na escola em que realizamos nossa pesquisa.

Lia acredita que, no geral, os alunos da escola são muito “carentes”, seja material, seja afetivamente. Por isso, o trabalho do professor deve compreender muito carinho e amizade. Tais crianças chegam à escola com muitas “dificuldades” e compete ao professor ultrapassar esta barreira inicial, “[...] tentando entender o aluno como um todo. Do aspecto emocional, até o aspecto de vida, de trabalho, entender porque as crianças aqui são bem mais difíceis [sic]”.

A docente aponta o comportamento como a pior dificuldade apresentada pelos alunos. A maioria das crianças chega à escola sem hábitos e atitudes básicas. Assim, é obrigada a perder parte significativa do dia de aula em

torno dessa questão, o que sempre atrasou seu programa. Lia está se referindo, de fato, à indisciplina: “Não é mais aquela criança que respeitava o professor, porque ele está ensinando. Não. Eles xingam a gente. Tem criança que é totalmente livre, liberta, não tem qualquer limite [sic]”.

Lia não esconde que percebe diferenças sociais entre os seus alunos. Inicialmente, menciona que estas são visíveis somente “no material escolar”: “Lógico, tem crianças que vão com aquelas caixas de lápis de cor chiquérrimas. A mãe bota a roupa mais chique e tal, mochilinha [sic]”.

No entanto, faz questão de ressaltar que essas diferenças não significam nada para sua atividade docente. Mas Lia acaba por se remeter à mesma lógica diferencial que vimos em outras entrevistas de professores de nossa escola-alvo, a saber: as diferenças somente existem entre os alunos porque eles são oriundos de famílias diferentes. São estas últimas que “fazem a diferença”.

A professora Lia mostra que dificilmente vê, entre os responsáveis pelos alunos mais pobres, uma “família construída”, na qual o pai e a mãe participam da vida do filho na escola, freqüentam reuniões e procuram sempre a professora. São os pais “de condição melhor” que estão mais presentes no cotidiano escolar e que, conseqüentemente, trabalham no sentido de dar uma “consciência” e “mais educação” para a criança.

Ela supõe que há também famílias “mais pobres” que atuam dessa forma, embora sejam poucas, pois este é um hábito pouco comum entre elas que, muito raramente, comparecem à escola.

Os alunos que recebem o que Lia chama de “educação de berço” são mais “participativos” e “sociáveis”: “Essa criança arruma o trabalhinho dela, limpa a mesinha, varre a salinha comigo. Ela guarda os brinquedos, não quebra, não depreda o que tem na sala, respeita o professor. Pra mim, tudo vem de berço [sic]”.

Como vemos, o aluno ideal, do ponto de vista da disciplina, parecer ser aquele que “tem berço”. Os que não possuem “berço” se comportam de forma inversa, seja nos hábitos de higiene, seja na dedicação à escola ou no respeito à professora. Mas Lia sempre reafirma que o problema não está nas crianças. A família ou o “berço” é que seriam os responsáveis por tais diferenças.

No processo de ensino-aprendizagem, o “berço” também é decisivo, segundo a professora. Aqueles que têm disciplina são ao mesmo tempo mais interessados e dedicados. Assim, acabam sendo “mais rápidos” para aprender. Mas esta nova diferença, segundo a entrevistada, não significa que existam alunos melhores do que outros: “Acho que há alunos com tempos de aprendizado diferentes, tanto pra avaliação quanto pra questão pessoal. Não acho que um seja melhor que outro, ou pior”.

Apesar desta afirmação, Lia sabe que, por mais que a avaliação seja cuidadosa e busque compreender a situação global do aluno, na hora da atribuição dos conceitos é difícil não perceber uma diferença. E tal diferença está fundada justamente no fato de que alunos cujos pais são mais atuantes e participativos sempre se saem muito melhor na absorção dos conteúdos e no relacionamento social na escola do que os alunos cujos pais “largam a criança”.

Estes alunos, que não seriam piores, mas somente “mais fracos”, são identificados por Lia de forma transparente. Suas dificuldades aparecem em vários aspectos do cotidiano escolar:

Olha só, aquele aluno mais fraco, por exemplo, com dificuldades, você nota nitidamente pelo desenho, pelo trabalho, pelo comportamento em sala, ou pela rebeldia. Tem criança que não pára quieta, xinga você. Tem aluno aqui que pega a cadeira e joga na parede. Então, o melhor seria aquela criança que trabalha, que produz, a criança mais calma, que absorve a aula, que está interessada. Acho que isso define a criança. Aquela que está a fim de estudar e aquela que não está a fim de estudar, ou que a família não proporcionou isso a ela [sic].

Como vemos, Lia define uma preferência, embora esta não seja absoluta. Ao contrário, esta professora fala de dois tipos de alunos somente na medida em que estes derivam de dois tipos de famílias. Não absolutiza,

porém, nem mesmo esta diferença entre famílias, pois não as reduz a diferenças sociais. No entanto, lembra que a participação na vida escolar do filho é uma característica bem mais comum entre as famílias de “melhor condição”.

A docente acredita que mesmo as famílias “mais pobres” poderiam se interessar mais pela formação de seus filhos. Afirma que há oportunidades culturais oferecidas gratuitamente no Rio de Janeiro, principalmente peças de teatro infantil, o que facilita aos pais “sem recursos”. O que Lia não percebe é que mesmo as escolhas “culturais” e de lazer são condicionadas por um *habitus* específico, que é o produto de condições materiais e valorativas muito objetivamente vividas pelos sujeitos; e que, portanto, famílias muito pobres tendem a optar por outras perspectivas de uso do tempo, que muito dificilmente incluiriam a ida ao teatro, ainda que este seja gratuito.

Nesse sentido, as crianças “mais pobres” são prejudicadas pelo pouco interesse de suas famílias e, na escola, comportam-se, de fato, de forma diferente das demais. Lembra que aquelas que recebem “uma educação boa” aproveitam a escola para aprender, enquanto as demais - que são a maioria - chegam à escola “para quebrar tudo”, e conclui: “E a gente vê que deve ser culpa da família [sic]”.

Lia continua mostrando como a família produz estes diferenciais entre os alunos. Sabe de crianças - e pela primeira vez usa a expressão “do morro” - cujos pais são alcoólatras e espancam as mães e os filhos. Tem conhecimento de mães e pais que têm várias relações extraconjugais e discutem de forma muito agressiva; as casas são pequenas, todos dormem juntos, no mesmo cômodo, o que faz com que a criança permaneça todo o tempo pressionada pelos problemas domésticos. Por outro lado, nas famílias que têm “melhores condições”, mesmo que existam conflitos domésticos, a criança pode ficar mais longe destes, pois: “[...] tem a casinha mais estruturada, tem o quartinho com a televisão, com os brinquedinhos. Então, isso propicia um mundo mais separado”.

Lia percebe também problemas de adaptação e relacionamento entre alunos que vieram de escolas privadas e alunos que sempre estiveram em instituições públicas. Os primeiros inicialmente se queixam muito dos colegas, rejeitam algumas brincadeiras e se sentem ameaçados. Assim, tendem a chorar com frequência e a pedir auxílio constante da professora.

No entanto, Lia diz que eles, “aos poucos, se acostumam”. Mas suas famílias não. Os responsáveis dessas crianças das camadas médias estão todo o tempo procurando o professor, seja para acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, seja para reclamar de interações conflituosas entre eles e os alunos “mais pobres”. Para a professora Lia,

este fato representa um “exagero” ou uma “superproteção” por parte desses responsáveis, pois tudo o que ocorre são “brincadeiras de criança”, nada que ponha em risco a integridade física de qualquer aluno.

A “superproteção” seria uma característica das famílias que têm uma “situação melhor”. Lia acredita mesmo que estas famílias têm medo do que possa acontecer com os filhos se não estiverem presentes permanentemente, pois já reclamaram da escola, alegando que esta dá liberdade demais aos alunos.

Lia, contudo, argumenta que uma criança “mais pobre” pode ser interessada e comportada, desde que sua família assim a eduque e a direcione. Portanto, os pais de “melhor condição” exageram ao temer a relação de seus filhos com os de famílias pobres.

Por causa desses “exageros”, avalia que a presença das famílias na escola é importante, mas não pode ser excessiva, ou seja, os pais são bem-vindos quando querem acompanhar a vida escolar dos filhos e ajudar a professora:

Eu tenho contatos muito bons com alguns pais, a gente troca informações, trabalhinhos. Eles sabem das crianças, às vezes eles me ligam, passam por aqui na escola avisando: “Olha, meu filho hoje não vai comparecer porque está doente”. Esse contato, eu acho legal. Os pais participarem [sic].

No entanto, esta presença não pode chegar a ponto de “invadir o espaço” do professor. Há pais, principalmente das famílias com “melhores recursos”, que chegam a “pressionar” a professora, querem interferir no ritmo de exposição dos conteúdos, reclamam muito dos demais alunos etc. Eles ultrapassam as barreiras que, segundo Lia, devem existir entre professores e responsáveis.

4.1.4. *Entrevista com a professora Celi*

“Você encontra também, nas classes mais elevadas, crianças problemáticas, mas geralmente as que têm problemas são as de classe menos favorecida”.

A professora Celi tem trinta e cinco anos de idade e mora no bairro do Riachuelo, embora tenha sido criada em Madureira. É evangélica e frequenta semanalmente a Igreja Universal do Reino de Deus. Seu pai era um pequeno comerciante do ramo de material elétrico e sua mãe nunca trabalhou fora do lar.

Celi estudou sempre em escolas públicas, tendo concluído a formação de professores ao nível médio, com dezoito anos. Recentemente, cursou uma

faculdade privada, obtendo o bacharelado e a licenciatura em História.

Trabalha como professora desde os vinte anos de idade, sempre em instituições públicas. Há um ano somente, transferiu-se para a escola onde realizamos nossa pesquisa.

Avalia que, em geral, os alunos são “difíceis”, seja do ponto de vista do aprendizado, seja do ponto de vista dos “relacionamentos”. Lembra, no entanto - como outros professores entrevistados -, que tais “dificuldades de relacionamento” não são intrínsecas às crianças: “[...] dificuldades de relacionamento devido à situação social que eles têm. O que eles reproduzem aqui na sala de aula é o que eles estão acostumados a ver na família deles, na comunidade”.

A professora Celi também percebe as diferenças sociais existentes entre os alunos. No entanto, repete o mesmo argumento utilizado por grande parte dos professores entrevistados: o principal é a atenção dos pais. Assim, afirma que o problema do aluno não está exclusivamente na “classe social”, mas nota que geralmente as crianças com problemas pertencem a uma “classe menos favorecida”. E são exatamente os pais dessas crianças problemáticas que não comparecem às reuniões, talvez, diz Celi, porque trabalhem muito ou porque estão com problemas financeiros. Mas o fato é

que: “[...] isso já mostra que elas têm esses problemas porque elas não têm essa assistência por trás”.

Em sua representação das famílias mais pobres, Celi afirma que elas se desinteressaram da escola por causa do desemprego e porque hoje é possível construir carreiras economicamente sólidas sem qualquer formação escolar, como, por exemplo, a de jogador de futebol. Mas Celi também percebe que o capital cultural da família é fundamental para explicar esse desinteresse:

Então, a escola perdeu um pouco o valor, e os pais deles são pessoas que não tiveram oportunidades muitas das vezes de estudar, são pessoas excluídas do sistema escolar; então, pra eles, não tem essa noção de valor da educação. Aí fica difícil. Isso aí marca muito. O aluno que vem de uma família que dá uma valorização ao estudo acadêmico é aquele em que os pais, pelo menos um, estudou. Isso eu percebo aqui na minha turma [sic].

Celi segue explicando que os alunos que possuem “melhor situação social”, por terem mais “oportunidades”, “destacam-se” dos outros alunos. Na verdade, Celi nos coloca frente a frente com a noção de “capital cultural em estado incorporado”, desenvolvido por Bourdieu (1998a).

Ele se destaca também porque tem acesso a vários meios de estudar, acesso a outras coisas que o outro não tem. Uma criança

que tem uma situação social melhor tem acesso a livros desde pequenininhos. Tem a mãe e o pai contando histórias. Então, há desenvolvimento, até pela própria oportunidade que eles têm de ter contato com as coisas que vão influenciar no futuro deles. Crianças que não têm livros em casa, isso aí influencia muito. A mãe, desde pequenininho, lendo histórias pra eles, mostrando a importância da leitura. Então, ele já chega na escola com uma experiência anterior, que vai influenciar totalmente nisso. Eles têm costume de ler jornal e outros não têm essa oportunidade: isso aí influencia muito no rendimento [sic].

Segundo nossa entrevistada, essas diferenças de rendimento são muito visíveis. Existem casos de alunos que “têm boas condições” e não são “interessados”, mas estes são “minorias”. Em geral, as crianças que têm uma “bagagem cultural maior” são melhores no aprendizado.

Por outro lado, as crianças que vêm de famílias mais pobres, com “situação social difícil”, são penalizadas por vários elementos, que vão desde a falta da citada “bagagem cultural” e o pouco interesse dos pais, até a falta de alimento em casa:

Eu tenho alunos que vêm pra cá sem comer. Acordou meio-dia, acordou onze horas e vem pra cá e fica esperando a hora de comer. Então, é claro que isso prejudica a criança. A falta de interesses, problemas sociais, problemas com a família da criança.

Já teve criança que chegou aqui chorando porque o irmão bateu, espancou, então isso aí não tem como não influenciar numa criança [sic].

Celi acredita que os melhores alunos são os que pertencem a famílias “equilibradas”, onde os pais, além de tudo, sabem reconhecer a importância da escola para o futuro do filho. Dessa forma, a criança possui um tempo mais rápido de aprendizado e se desenvolve sem problemas, “sempre disposto a vencer barreiras”.

Quando a família é pouco presente ou não estimula o aluno, geralmente ele se desenvolve vagarosamente. Assim, pode ser um “aluno médio”, que somente se interessa esporadicamente pela escola, participa das atividades, mas se distrai muito e não consegue acompanhar completamente os conteúdos oferecidos. Mas pode ser também um “aluno fraco”. A caracterização que Celi faz acerca deste o coloca no reino da inviabilidade. Este aluno escapa a qualquer estratégia docente:

Por mais que você dê as oportunidades, ele não demonstra interesses por nada. Difícil ter alguma coisa que interesse ele, chame atenção dele. E a atenção desses alunos é assim curtíssima. Ele olha, parece que se interessa, mas imediatamente já perde o interesse pelo que está fazendo [sic].

De fato, Celi vê nesses alunos uma barreira intransponível do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta que a culpa do pouco rendimento não é da escola, dos professores ou deles próprios, mas sim das famílias.

Estes alunos levam Celi a relativizar e flexibilizar ao máximo suas avaliações, principalmente depois da instalação do “ciclo”. Assim, contextualiza e individualiza a avaliação sem estabelecer comparações entre os alunos. Seu foco fica centrado no que o aluno era no começo do ano e como ele vai caminhando mês a mês. Procura aproveitar qualquer avanço, ainda que mínimo, para seu relatório de avaliação: “Pode ser pouco, mas, na realidade daquele aluno, aquilo ali foi um avanço. Qualquer comportamento que mostre que ele avançou, pra mim, isso aí já é considerado muito importante [sic]”.

Há um ponto de tensão, porém, na forma como Celi encaminha o processo de ensino-aprendizagem. Este ponto se encontra exatamente no que diz respeito aos pais mais interessados, que a acusam de estar sendo lenta com a “matéria”. Isto ocorre mais freqüentemente com as famílias dos alunos que vieram de escolas privadas. Entretanto, Celi acha que não sucedem problemas com esses alunos, que (salvo algumas exceções) se integram muito bem com as outras crianças; o problema estaria nos pais, que não

conseguem entender que o professor precisa contemplar toda a turma, apesar das dificuldades que muitos alunos apresentam.

Afirma que tem grande preocupação com os conteúdos e que procura não atrasar a dinâmica, mas não pode passar por sobre as dificuldades de alguns ou esquecer que estes existem. Até porque estes alunos “fracos” são a maioria e também, em sua opinião, os que mais precisam da escola pública.

Celi atesta que não quer “estigmatizar” o aluno “de classe baixa”, dizendo que este é sempre “problemático”. Ela tem alunos de “classe mais privilegiada” que são muito mimados e não a respeitam como deveriam:

Agora, você não pode negar que aqueles alunos que têm uma condição social menor geralmente são os que têm problemas na sua casa. Eles tendem a reproduzir o que eles vêem. Se na casa dele todo mundo resolve as coisas batendo, brigando, ele vai achar que as coisas são resolvidas dessa forma, é a realidade deles [sic].

Observamos, na fala dessa professora, uma determinada representação das famílias pobres, que parece perpassar o “inconsciente da escola” e estruturar as argumentações e explicações de vários professores, seja no momento em que eram entrevistados, seja no momento em que justificavam

os conceitos atribuídos a seus alunos perante a direção e o restante do corpo docente da instituição.

Celi diz que essas características familiares acabam levando os professores a perderem muito mais tempo com o que ela chama de “formação do cidadão”, em detrimento dos conteúdos. Por isso, há uma constante tensão com os pais que “têm boas condições”, cujos filhos, na maioria das vezes, são “disciplinados” e já chegam com uma boa “formação social” na escola. Esta tensão parece insolúvel para Celi, que não vislumbra como superar este problema, que - repete várias vezes - independe da escola e de seus professores.

Se não houvesse um gasto de tempo com essa “formação do cidadão”, a escola se tornaria inviável no tocante à indisciplina e ao descontrole. Além disso, Celi julga que parte da formação da cidadania do aluno passa mesmo pela escola. Todavia, existem as diferenças de demandas de formação, já apontadas anteriormente, e os pais que se preocupam com o futuro escolar de seus filhos não querem compreender tal problema.

Celi afirma que não acredita que os pais de alunos com “boas condições” vão retirar seus filhos da escola pública. Acredita que as escolas privadas estão “em extinção”, devido à crise econômica, e somente os colégios tradicionais - que cobram mensalidades muito elevadas - vão sobreviver. Por

isso, acha que as dificuldades de entendimento com os pais devem aumentar.

A única solução que entrevê para diminuir tais tensões estaria em um trabalho de conscientização que a direção poderia fazer com os responsáveis. Este trabalho deveria seguir uma dupla direção. Em relação aos pais que não demonstram interesses para com seus filhos, a escola deveria insistir sempre em sua presença, por meio de campanhas de sensibilização. Em relação aos outros pais, que se interessam pela formação de seus filhos, mas querem interferir na forma como a professora conduz a turma, a escola deveria realizar reuniões freqüentes para explicar-lhes que a educadora tem sempre autonomia na condução da turma e saberá atender a todos os alunos, sem maiores prejuízos para o desenvolvimento dos alunos melhores.

A professora lembra que alguns pais já propuseram à ela mesma e também à direção do colégio uma divisão entre os alunos, em turmas melhores, médias e piores. Ela discorda completamente e acha que atualmente não há mais “clima” para fazer isto, que, na época em que era aluna, acontecia com muita freqüência, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Não considera que esta divisão seria justa para com os de “menos condições”, que, como já afirmou, são os que mais precisam da escola pública. No entanto, Celi lembra que:

Mas até que de forma disfarçada tá acontecendo, não assim de separar todas as séries, mas, por exemplo, com o ciclo, se criou a turma de progressão, que recebe os alunos que não conseguem avançar nada no ciclo e, aí, se você for lá ver, são os piores dos piores alunos, todos juntos, na mesma sala [sic].

Após fazer tal constatação, Celi conclui que tudo é muito difícil. Supõe que somente se o país mudasse, talvez a situação da escola pública sofresse melhorias.

4.1.5. *Entrevista com a professora Rosa*

“Esses, por terem melhores condições, computador, internet, têm acesso a outros caminhos [...]”.

Rosa é católica, tem quarenta e cinco anos de idade e mora em Copacabana desde que nasceu. Seu pai era arquiteto e sempre trabalhou como profissional liberal, e sua mãe não chegou a trabalhar fora de casa.

Sempre estudou em escolas privadas, inclusive quando cursou o ensino superior. É formada em Direito, mas nunca exerceu a profissão, segundo ela por absoluta falta de vocação. Fez o ensino médio na área de formação de professores e, desde que se formou, leciona em escolas públicas. Assim,

Rosa já completou vinte e sete anos de magistério público, vinte e cinco dos quais passados em nossa escola-alvo.

Inicialmente, Rosa afirma que a maioria dos alunos da escola enfrenta muitas dificuldades econômicas e, por isso, o que conseguem alcançar já pode ser considerado ótimo. No entanto, Rosa mostra que, nos últimos anos, as diferenças sociais entre os alunos passaram a se tornar claras. Mas ressalta que se trata de algo recente: “Até uns anos atrás não tinha isso não. Era todo mundo das comunidades carentes, agora misturou bastante [sic]”. O reconhecimento dessa “mistura” é feito por Rosa a partir da avaliação da hexis corporal dos alunos:

Os mais favorecidos têm os uniformes direitos, os livros todos, os cadernos arrumados, o uniforme limpo. E os menos favorecidos, sempre está faltando alguma coisa ou não tem, e a gente vai tentando suprir essa falta. Então, você vai ver por aí, até a maneira da criança chegar à escola. Uns dispensam o leite, outros precisam desse leite, precisam do alimento que muitas vezes não têm em casa. Então, é perceptível a olhos nus [sic].

Rosa separa os alunos em “menos favorecidos” e “mais favorecidos”. Quando pedimos que explique seu critério de separação, argumenta que os primeiros são “do morro”, são “muito pobres mesmo”; enquanto os segundos são da “classe média”.

A maioria dos alunos da escola é composta pelos “do morro”, que trazem com eles inúmeros problemas, “[...] por exemplo, fatores de ordem neurológica, parte emocional, psicológica, apoio, uma família talvez não muito bem estruturada, onde muitas vezes a mãe tem que trabalhar o dia inteiro pra botar o alimento em casa, e muitas vezes não tem o pai, eles ficam sozinhos [sic]”.

Vemos mais uma vez uma determinada representação das famílias pobres ou “do morro”, como afirma Rosa. A novidade aqui é que Rosa, diferentemente dos demais professores entrevistados, parece fazer também uma representação dos alunos como portadores de problemas de ordem físico-psíquica. Segundo a professora, todos estes fatores “interferem diretamente no bom desenvolvimento” dos alunos.

Rosa aponta ainda que as famílias mais humildes são as que menos “valorizam a escola” e considera tal atitude um grande equívoco: “[...] deveriam investir tudo na educação pra tornar os filhos deles gente cem por cento, ter aí uma boa profissão, mas não [sic]”.

Como observamos, para Rosa as famílias mais pobres deviam estabelecer um cálculo econômico mais preciso e investir na educação dos filhos, como forma de viabilizar sua ascensão social futura. O que Rosa parece não perceber é que os agentes sociais não são de fato movidos pelo cálculo racional, mas sim pelo sentido prático (Bourdieu, 1997), que aponta

respostas a uma determinada situação, que são construídas a partir da própria realidade material e cultural que se lhes impõe de forma objetiva.

Assim, o pouco valor atribuído à escola por essas famílias deve-se muito mais a um saber prático, acumulado por indivíduos situados em posições próximas no espaço social. Este saber, inscrito na subjetividade individual pela relação entre o agente social e a objetividade do mundo social, sintetiza - entre muitas outras coisas - as experiências daquele grupo social em relação à escola. Isto explica, em parte, por que tais famílias “menos favorecidas” são, em geral, tão pouco propícias aos investimentos na escolarização dos filhos.

Para Rosa, o fato é que os alunos que são oriundos de famílias “mais favorecidas” são “mais bem dotados, têm mais poder de aprendizagem, retenção da matéria e são melhores”.

Os outros, os “do morro”, estão, segundo Rosa, “sempre atrás”, sempre precisando de mais apoio da professora. Para não prejudicar este grupo de alunos, Rosa diz ser muito “detalhista” ao produzir as avaliações. Se aplicasse somente provas e testes, estes alunos “menos favorecidos” teriam muitas dificuldades para alcançar conceitos bons ou mesmo médios. Por isso, estabeleceu uma lógica de avaliação que opera continuamente. Seria, de acordo com ela, um processo de avaliação realizado “todos os dias e todas as horas”. A docente procura verificar como os alunos estão “retendo”

os conhecimentos no dia-a-dia. Observa-os na aula de educação física, nas brincadeiras, além do próprio cotidiano da sala de aula. Assim, vai compondo o conceito do aluno através dessas observações.

No entanto, ressalta que os alunos “mais favorecidos” poderiam ser avaliados somente por meio de provas e testes, pois têm uma melhor “retenção dos conteúdos”. Todavia, sabe que “a escola é para todos” e, por isso, faz uma adaptação da forma de avaliação para alcançar os alunos que são a maioria nas salas de aula.

Rosa não acredita que o fato de muitos desses alunos “mais favorecidos” serem originários de escolas privadas explique esta diferença de rendimento escolar. Argumenta que os professores que atuam na escola privada muitas vezes são os mesmos que exercem suas funções na escola pública e, porque são “profissionais”, trabalham da mesma forma em ambos os espaços. Para Rosa, a diferença está mesmo no que chama de “problemas sociais”, que os alunos “do morro” possuem. Na medida em que os alunos da escola privada geralmente não enfrentam estes “problemas sociais”, o trabalho da professora é mais facilmente realizado e, no mesmo movimento, os alunos têm maior “retenção dos conteúdos”.

Nossa entrevistada também não percebe problemas de relacionamento ou de integração entre os dois grupos de alunos. E acredita que isso se dê pelo

fato de que são crianças e nem mesmo compreendem que existem diferenças de “posição social” entre eles.

Quando comenta a diferença de rendimento e de “retenção dos conteúdos” entre os alunos “mais favorecidos” e os alunos “menos favorecidos”, Rosa ressalta que estas diferenças não existem “por culpa” dos segundos ou por uma característica que seria inata aos primeiros:

Esses, por terem melhores condições, computador, internet, têm acesso a outros caminhos, apresentam assim muitas coisas a mais; mas isso não quer dizer que as crianças do morro, se tivessem acesso às mesmas coisas, não poderiam ter o mesmo tipo de rendimento [sic].

Em sua avaliação diária, Rosa percebe que os alunos “do morro” ficam muito limitados por fatores externos. Possui alunos que já são bons, mas poderiam ser muito melhores se não tivessem “problemas sociais” e “problemas de família”. Rosa lembra o caso de uma aluna “super-humilde”, que mora “no finalzinho do morro” e tem uma “capacidade muito grande, é muito inteligente”. No entanto, tal aluna está constantemente acompanhada por um grupo de alunos que moram no mesmo local que ela e que estão sempre a levando “para o mau caminho” [sic].

Rosa já chamou a família dessa aluna em vários momentos e, nas poucas vezes que teve resposta, não conseguiu nada de concreto. Afirma, em tom de desabafo, que a família em nada ajuda, porque não possui um ideal de educação para os filhos. Já as crianças que, mesmo sem apoio, querem estudar, acabam limitadas pelos “problemas sociais” e não conseguem desenvolver-se. Por isso, conclui que o professor está sozinho e sem apoio, tendo dificuldades para cumprir sua função profissional. E lamenta pelos alunos que não conseguem completar sua trajetória escolar: “Mas aqueles que têm a família que não dá a mínima, eu sinto, lamento profundamente, mas não vão chegar lá no final [sic]”.

A docente lança uma profecia ou prevê um destino. Mas tal previsão está ancorada em sua larga experiência como docente de uma escola pública, que se relaciona diretamente com parcelas muito pauperizadas da população da cidade do Rio de Janeiro. Diz que não desiste nem mesmo dos que ela acredita que dificilmente completarão sua escolarização básica. Rosa declara que tenta motivá-los e fazê-los crescer, até o dia em que desistem da escola. É a sua função, diz.

Acredita que, se a escola tivesse um número maior de “recursos”, talvez fosse mais fácil motivar este aluno; ou pelo menos aqueles que querem estudar - como é o caso da aluna já citada.

Dessa forma, vê como positiva a presença das famílias na escola. Tem percebido que os pais “mais favorecidos” estão constantemente fazendo “cobranças”, pois participam mais da vida escolar, enquanto os pais “menos favorecidos” não cobram e nem mesmo aparecem com freqüência. Acredita que, com essas “cobranças”, a direção possa buscar na Secretaria Municipal de Educação os elementos necessários para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, lembra que tal participação deve ter limites. Os pais são necessários, mas devem agir somente para “ajudar”, não para “criticar”.

4.2. As representações dos discentes

Iniciamos uma discussão sobre as entrevistas realizadas com quatro alunos matriculados em nossa escola-alvo. Dos quatro, dois pertencem às camadas médias urbanas e se transferiram de escolas privadas; outros dois habitam as áreas de concentração de pobreza do entorno da escola e sempre estudaram em escolas públicas. Optamos por escolher dois meninos e duas meninas. Vale ressaltar que todos os quatro estavam na terceira série do ensino fundamental quando realizamos a entrevista.

4.2.1. *Entrevista com o aluno José*

“[...] tem uns aí que tira onda de playboy [sic].”

José tem doze anos e estuda na mesma escola desde a primeira série do ensino fundamental, tendo cursado a educação infantil em outra escola pública situada no bairro de Copacabana. Possui dois irmãos - um de onze anos e outro de seis meses; este último não mora em sua casa. Sua residência se localiza em uma das áreas de concentração de pobreza que fica no entorno da escola.

Entre o fim da educação infantil e o início da primeira série, José ficou afastado da escola, ajudando seu pai no trabalho. Sua mãe morreu quando tinha cinco anos e, portanto, José mora com seu pai, que é responsável por uma “birosca lá no fim do morro [sic]” onde reside. Nesse período, José carregava caixas de cerveja e ajudava a “tomar conta” do negócio. Continua fazendo isto, mas agora também estuda. Não acredita que o fato de exercer esta atividade o atrapalhe na vida escolar, pois acha a escola “fácil” e o ritmo de apresentação das matérias “não é corrido” e “dá pra acompanhar bem [sic]”.

Quanto à escola, José a considera boa, mas diz que seria melhor se tivesse um pátio com brinquedos e uma quadra de futebol. Argumenta que não há

nada para fazer durante o recreio: só comer a merenda. A propósito, José acha a comida fornecida gratuitamente pela escola muito boa, mas diz que podia ser servida mais quente. Ele é um dos discentes que almoça todos os dias na escola.

A professora também é elogiada por José, por ser “legal”, assim como os funcionários. José inicialmente afirma que seus colegas também “são legais”, mas logo depois lembra que há exceções:

[...] tem uns aí que tira onda de playboy. Chega de carro, fica falando que tem computador, que tem tudo, que o pai é isso, é aquilo, fica querendo crescer³⁴ pra cima da gente: pra cima de mim não, que eu não deixo crescer não [sic].

José diz que são poucos os alunos que possuem tais atitudes, mas isso “enche o saco [sic]”, e percebe que a professora prefere estes alunos porque são “puxa-sacos” e só tiram notas “excelentes”.

Assim, o tratamento diferencial que os professores dariam a esses alunos “playboys” estaria relacionado não com a questão socioeconômica diretamente, mas sim porque estes gostam de agradar os professores e, portanto, alcançam as notas melhores. José fica confuso nessa parte da

³⁴ A expressão “crescer para cima” remete ao fato de uma pessoa tentar mostrar-se melhor ou de mais valor do que outra.

entrevista, pois não sabe dizer se somente alunos “puxa-sacos” conseguem notas boas.

Acaba afirmando que aqueles que se mostram “playboys” são os que fazem tudo que a professora quer, que denunciam os colegas de turma e que tiram as melhores notas. Talvez estudem mais ou talvez sejam ajudados pelas professoras: José não sabe dizer ao certo, somente sabe que esses “playboys são muito chatos”.

José não quer estudar para além do ensino médio; diz que, uma vez concluído este nível, vai procurar emprego para ajudar o pai e para comprar suas coisas. Fala que não quer cursar o ensino superior: “Esse negócio de faculdade não entra na minha cabeça não, não entra não”. Uma alternativa que José considera é tentar “ficar no quartel” quando fizer dezoito anos e seguir a carreira militar.

José acha a escola “tranqüila”, apesar de algumas brigas no recreio e na saída, mas nada que seja fora do normal, pois sua professora e o porteiro “ficam de olho [sic]”. Não acredita que existam problemas maiores de relacionamento entre os que são como ele e os “playboys”. Só aparecem conflitos entre os dois grupos quando os segundos querem “tirar onda [sic]”. Quando isso não ocorre, todos se dão bem. Mas, apesar desta afirmação, não há nenhum “playboy” entre os melhores amigos de José na escola. Por quê? “Porque meus parceiros são lá da comunidade, que anda comigo lá em

cima [sic]”. Não há contradições a priori entre os dois grupos, mas, na hora das amizades, a proximidade no espaço social fala mais alto.

4.2.2. *Entrevista com a aluna Paula*

“[...] essas aí que são filhinha de papai, que anda aí, não se mistura com nós [sic].”

Paula tem dez anos e também reside em uma área de concentração de pobreza no entorno de nossa escola-alvo, onde estuda há um ano. Antes disso, estudava em outra escola pública, também em Copacabana. Sua mãe a matriculou em nossa escola por ser mais perto de casa, o que possibilita que venha e volte sozinha, levando os irmãos. Em sua casa moram seis pessoas: sua mãe, seu padrasto, seus dois irmãos - que são mais novos que ela e estudam na mesma escola - e sua avó materna. Sua mãe e sua avó são empregadas domésticas, seu padrasto é ascensorista em um prédio no Centro do Rio de Janeiro, e seus irmãos, assim como ela, nunca trabalharam.

Paula gosta da escola. A professora “é boa” e a comida também. As colegas são “legais”, mas ela acha que existem umas meninas “metidas”: “[...] essas aí, que são filhinha de papai, que anda aí, não se mistura com nós. Diz que

não fala com quem é do morro. Mas eu também não quero misturar com elas não. Eu não. Eu tenho minhas colegas de verdade [sic]”.

Mais uma vez a diferença. Paula é tão enfática quanto José na demarcação. Afirma que há meninas, “filhinhas de papai”, que não se misturam com ela e suas amigas. Por sua vez, acha que essas meninas são “chatas” e têm “umas conversas chatas”.

Assim como José, Paula acha que a escola é calma e tranqüila. Segundo ela, não ocorrem brigas entre os dois grupos. Os meninos é que brigam muito, mas brigam todos, e não um grupo contra o outro.

Paula, porém, não gosta quando essas meninas “filhinhas de papai” fazem queixa dela e de suas amigas para a professora. Ela acha que tais alunas as vigiam e relatam qualquer atividade que estejam fazendo. Ademais, uma amiga sua já foi acusada de roubar um estojo e tudo era mentira. Apesar disso, a mãe da amiga foi chamada à escola e foi “a maior confusão”. A mãe da menina acusada não gostou e quis “dar na cara [sic]” da mãe da outra. Nada se resolveu e Paula acha que a aluna acusadora forjou o furto de seu estojo para fazer mal à aluna acusada. Por isso, evita mesmo chegar perto dessas meninas, que seriam, em sua avaliação, “fofoqueiras” e “X9’s”.³⁵

³⁵ A expressão “X9” é muito utilizada nas áreas urbanas de concentração de pobreza da região metropolitana do Rio de Janeiro. Originalmente, designava o indivíduo que era informante da polícia. No entanto, a expressão tem sido utilizada para nomear indivíduos que realizam atos de delação em geral.

Ficar longe delas constitui, portanto, uma estratégia de proteção. Paula parece estar dizendo que estas meninas podem, a qualquer momento, provocar situações que a colocarão em constrangimento frente à professora: melhor, assim, evitá-las.

Aqui todas as distâncias e todas as diferenças se colocam. Paula parece estar nos dizendo que as alunas que são “filhinhas de papai” têm o que ser roubado, além de terem mães na porta da escola e, por isso, melhor acesso à professora. Já ela e suas amigas não têm o que ser roubado e também não têm mães prontas a reclamar com a professora na saída ou na entrada da escola. Mais do que isso, Paula parece expressar a própria noção de violência simbólica (Bourdieu, 1992 e outros), quando se afasta dessas meninas para não ser acusada. Paula sabe que, se fizesse qualquer acusação a uma das “filhinhas de papai”, não seria levada a sério, pois estas possuem todo o material escolar e nada lhes falta. Sabe também que, se estas a acusam, a professora vai levar o problema a sério, pois ela é pobre e não tem vários dos objetos que as outras expõem sobre suas mesas limpas e arrumadas.

Apesar do problema relatado, que diz respeito à sua amiga, acredita que a professora trata todos com igualdade, salvo os que fazem muita bagunça, pois estes “levam bronca todo dia [sic]”. Parece que o fato de ela e suas

amigas serem passíveis de suspeição por parte da professora, e as “filhinhas de papai” não serem, é naturalizado por Paula.

Ela quer estudar até terminar a faculdade: seu sonho é ser médica. Todas as suas amigas da escola também querem ser médicas e pretendem todas trabalhar no mesmo hospital.

4.2.3. Entrevista com o aluno Aldo

“[...] no lugar que eles mora, que é muito violento, tem tiroteio toda hora, aí eles aprenderam isso [sic].”

Aldo tem nove anos e estuda na escola em que realizamos nossa pesquisa há dois anos. Antes, estudava em uma escola privada no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. Reside com sua mãe, seu pai e seu irmão mais velho em um prédio quase ao lado da escola. Diz que mudou de instituição de ensino porque a mãe e o pai não podiam mais pagar seus estudos e o de seu irmão. Sua mãe é bancária e seu pai possui um escritório de contabilidade. Ele e o irmão nunca trabalharam.

Aldo diz que gosta “mais ou menos” da escola. Preferia a escola privada em que estudou antes, pois havia mais diversão. Na escola onde estuda agora

não há nada para fazer: nem brincadeiras, nem jogos. Aldo também acha a escola “feia” e os banheiros “sujos”. O que há de bom é a professora, que é “muito boa”. O ritmo de ensino é lento. Em sua avaliação, ele nem precisa estudar para as provas, pois já “sabe tudo”.

Aldo não gosta da maioria de seus colegas, que são “muito bagunceiros”. Além dos bagunceiros, verifica que existem alguns que são “agressivos” e que “só pensam em brigar todo dia”. Aldo explica que esses estudantes são assim por conta de suas famílias e do local onde moram. Aprendeu isto com sua mãe: “Minha mãe falou que eles são assim de casa, eles aprendem na casa deles, no lugar que eles mora, no morro, é muito violento, tem tiroteio toda hora, aí eles aprenderam isso [sic]”.

Sua mãe também lhe ensina a não ficar muito próximo desses meninos, para não ficar igual a eles. Aldo obedece à sua mãe neste ponto, porque não quer mesmo ficar parecido com esses meninos: “Eles só tira nota ruim. Se não fosse o ciclo, ia ficar reprovado todo ano. A tia não gosta destas crianças, elas atrapalha a aula, não deixa a gente sossegado [sic]”.

Para Aldo, tais alunos são maltratados pelas professoras porque são “bagunceiros”, e ele não quer tal situação para si. Separa-se deles porque não é igual e não quer ser. Tem, portanto, poucos amigos. Estes são escolhidos entre os alunos que não fazem “bagunça” e que são “gente boa”.

Aldo não consome a comida da escola, pois traz a merenda de casa; nunca a provou, mais acha que deve ser ruim: “Minha mãe diz que comida assim, feita pra muita gente, fica ruim e também que eu não preciso dessa comida, que eu tenho em casa”. Sabe que a maioria dos alunos come a merenda escolar. Por isso, sua mãe diz que “tem muita criança que vem pra almoçar e não pra estudar”.

Ao contrário de seus colegas José e Paula, Aldo acha a escola perigosa, pois ocorrem furtos de material escolar e existem alunos que já foram “com armas” para lá: “É um pouco assim, violenta. É que toda hora entra uns garotos assim, maiores,³⁶ aí eles pensam que já é chegando e agredindo os outros, batendo, querem roubar, vêm com faca, com canivete, é um perigo [sic]”.

Gostaria que a escola tivesse também inspetores para tomar conta do recreio e para manter a disciplina constantemente. Sua mãe lhe disse que estes seriam muito importantes ali; ela até já teria procurado a diretora para solicitar tal providência.

³⁶ Aldo está se referindo aos alunos que são encaminhados pelo Juizado da Infância e da Juventude e que, para não cumprirem pena de reclusão, são obrigados a se matricular em uma escola pública. Estes já saem da audiência com o juiz munidos da ordem judicial para a efetivação da matrícula em uma escola próxima à sua residência.

Aldo pretende terminar todos os estudos e se formar em alguma coisa, que ainda não sabe o que é. Por isso, sua mãe lhe diz sempre que, assim que for possível, coloca-o de novo em uma escola particular.

4.2.4. *Entrevista com a aluna Nívea*

“E quando a gente quer brincar, eles vem e atrapalha [sic].”

Nívea tem dez anos e começou a estudar em nossa escola-alvo há menos de um ano. Anteriormente, estudou toda sua vida em uma instituição privada, no mesmo bairro. Acredita que não vai ficar por muito tempo ali: é o que seus pais lhe prometeram. Somente um pouco de tempo, pois seu irmão precisa fazer um bom pré-vestibular para alcançar a faculdade e ela ainda está começando. Como não era possível para a família pagar as duas mensalidades, ela foi transferida.

Nívea mora com seu pai, sua mãe e seu irmão na mesma rua da escola. Seu pai é engenheiro e trabalha no metrô; sua mãe não trabalha fora de casa, mas é professora e a ajuda muito.

Sente muita falta de sua escola anterior, onde todos eram “muito legais” e havia sempre uma festa no fim de semana na casa de alguém. Até mesmo o uniforme de lá era melhor. Agora, Nívea tem dificuldades em estabelecer amizades, porque a maioria dos alunos é “esquisita”. Quando peço que

explique o que significa esta avaliação, Nívea, talvez por sua pouca idade, fica confusa. Acha que eles são diferentes dos colegas que tinha na escola privada, que são “maus, gostam de fazer maldades” e “não sabem brincar”.

Conta que, em sua outra escola, brincava muito com todos e sempre havia algo “legal” para fazer. Já aqui, não há nada novo a cada dia, tudo se repete e o recreio é “chato”:

No recreio, todo mundo fica brigando pra chegar primeiro na fila da comida. Só eu e uns outro que trazemos nosso lanche, aí a gente come e pronto. Não tem brinquedo, não tem nada. E quando a gente quer brincar, eles vem e atrapalha, eles não entendem as brincadeiras da gente, eles empurra, a professora não vê, é muito chato, muito chato [sic].

Nívea nos fala aqui de uma impossibilidade de entendimento entre diferentes. Representa os colegas como “esquisitos” porque não a entendem, e certamente porque ela também não os entende. De fato, os outros três alunos entrevistados afirmam algo muito semelhante: a dificuldade de convivência no mesmo espaço físico de indivíduos - seja lá de que faixa etária, como vemos - que estão em locais tão díspares no espaço social (Bourdieu, 1998, p. 165).

Por tal motivo, tem poucos amigos aqui. No começo do ano, chorava muito quando vinha para a escola, tinha medo dos outros alunos e ficava somente ao lado da professora, todo o tempo. Com o passar do ano, foi-se acostumando e, agora, fica com suas amigas, que, segundo ela, são “normais”, não fazem “bagunça” e não são “violentas”.

No entanto, Nívea quer muito voltar para sua escola de origem, pois acha a atual e a maioria dos colegas ruins. Gosta somente de sua professora, que é boa e a ajuda muito. Pensa somente que ela deveria “brigar” mais com os alunos “bagunceiros”, porque estes atrapalham a aula.

No mesmo movimento, Nívea acha que a escola é perigosa por causa de alguns alunos: “ Tem uns que trazem até faca pra matar os outros. Minha mãe quase me tirou daqui. Aí, ela foi falar com a diretora e eu continuei, mas tinha faca mesmo, faca de verdade, eu vi [sic].”

Além de a escola ser perigosa, Nívea acredita que não está aprendendo nada: ela já sabe há muito tempo tudo que é dado e a maioria dos alunos demora um tempo exagerado para aprender, o que faz com que a professora tenha de repetir muitas vezes a matéria. Para ela, a escola é algo muito fácil e pouco estimulante. Para compensar tal estado de coisas, sua mãe lhe passa outros exercícios e vai avançando na matéria que está no livro. Por isso, suas notas são sempre as melhores.

Nívea quer ser “médica pediatra”. Sua mãe disse que ela vai ter tudo que for preciso para chegar a realizar sua “vocação”. Parece que, para Nívea, o primeiro passo é mudar de escola.

4.3. As representações dos funcionários de nível elementar e da secretaria

Passaremos à discussão acerca de cinco entrevistas realizadas com três professoras e duas funcionárias de nível elementar. No que tange às professoras, todas estão em desvio de função e realizam suas atividades na secretaria ³⁷ da escola-alvo de nossa pesquisa. As duas funcionárias de nível elementar são serventes concursadas.

4.3.1. Entrevista com a professora Gina, desviada de função

“A classe mais baixa é a do morro e a classe média normalmente é do asfalto [sic].”

A professora Gina tem cinqüenta e sete anos de idade e sempre morou no bairro do Leme, na zona sul do Rio de Janeiro. Filha de funcionários públicos

federais, Gina é uma católica não-praticante. Estudou em escolas públicas até chegar à universidade, que foi cursada em uma instituição particular. Gina, porém, não concluiu sua graduação, sendo somente licenciada em Ciências e Matemática.

Tendo iniciado sua vida profissional logo após o término do ensino médio, realizado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Gina tem nada menos que quarenta anos de magistério; os cinco últimos passados na escola onde realizamos nossa pesquisa.

Entretanto, no momento, Gina não se encontra em sala de aula. Por conta de um problema específico de saúde, está há quase um ano trabalhando na secretaria da escola. Gina cuida da matrícula dos alunos, de sua distribuição pelas turmas e do lançamento dos conceitos, o que corresponde ao “controle acadêmico”.

Como veremos, a professora Gina, com muita clareza, aponta e qualifica vários pontos de diferença existentes entre os também diferentes tipos de alunos que circulam no cotidiano escolar.

Haveria, segundo suas representações, dois grupos de alunos: os de “classe mais baixa” e os de “classe média”. Os primeiros seriam alunos que vêm da

³⁷ vale ressaltar de que a escola de que tratamos não possui qualquer auxiliar administrativo ou assistente de administração em seu quadro, o que leva à utilização de professores para exercer as funções burocráticas necessárias.

“favela”.³⁸ Estes teriam algumas características muito bem demarcadas: “São alunos de renda baixa, são alunos com poucos hábitos e atitudes, não têm limites. A noção das coisas para eles é diferente da nossa e, por ser uma professora mais antiga, exijo mais um pouco de disciplina, que às vezes custam a atender”.

Para Gina, os alunos que vêm da “favela” procuram a escola por motivos outros que não a educação. Seriam estimulados principalmente pelo “Programa Bolsa-Escola” e pela “merenda escolar”. Devemos ressaltar somente que, em sua argumentação, Gina estabelece uma representação dos alunos que os coloca do outro lado de uma sociabilidade que seria “normal” ou pelo menos da sociabilidade mais comum, pois tais alunos oriundos da “favela” teriam uma diferente “noção das coisas”, que os faz distintos dos professores.

A idéia de “noção das coisas” parece se referir principalmente à questão da disciplina. Gina acredita que os alunos pobres não possuem limites de comportamento. Seriam crianças que passam ao largo de hábitos de respeito pelo outro, porque vivem relações desse tipo no seio da família e, assim, reproduzem-nas na escola. Há uma representação cristalina, expressa por Gina, acerca dos padrões comportamentais dos alunos que ela chama de “da favela”: “Respondem à mãe, berram e a mãe não diz nada.

³⁸ Gina está se referindo às áreas de concentração de pobreza situadas no imediato entorno

Chegam na escola, acham que podem berrar com professor também, podem agredir o colega, podem fazer o que der vontade, não têm limites [sic]”.

Devemos notar que sua argumentação, exatamente porque fundamentada sobre uma representação, não deixa lugar a qualquer relativização. Trata-se de uma avaliação generalizante do outro, que parece portar características a priori e imutáveis. Já os alunos de “classe média” seriam mais interessados e muito mais disciplinados; estariam na escola somente para estudar e aprender os conteúdos.

Como já vimos em outras entrevistas, dois tipos de família aparecem na argumentação de Gina, como elementos que determinam a existência de dois tipos de alunos. De um lado, estão os pais que residem nas “favelas”. Estes não sabem o quanto a escola é necessária para seus filhos e, conseqüentemente, não apóiam as crianças em suas tarefas. Além disso, o desinteresse destes pais se manifesta no apoio que não é dado ao professor para a resolução dos problemas de indisciplina dos filhos. Gina também lança mão da afirmação de que os pais acreditam que a escola pode resolver todos os problemas do aluno, de forma independente. Por isso, acredita que estas famílias: “[...] acham que a gente tem a obrigação de fazer tudo e acabou. Dar educação e disciplina para as crianças, e eles não têm obrigação de nada”.

daquela escola e de onde tipicamente se originavam seus alunos.

No entanto, para as outras famílias, Gina guarda uma avaliação muito positiva: “Evidente que o pai da classe média é mais responsável, tem mais noção do que a criança precisa pra estudar; então é diferente”.

Podemos dizer que, em sua argumentação, Gina estabelece uma determinada leitura do espaço social, orientada diretamente pelo “senso prático” desenvolvido quando de sua atuação naquele campo específico. Gina sabe que, entre os dois tipos de famílias e de alunos, encontram-se diferenças - e distâncias no espaço social - não somente relacionadas à posse de capital econômico, mas também relacionadas à posse de capital cultural. Como afirma:

O pai de classe muito baixa não tem muita noção. Ele também não tem uma boa educação, então ele não passa isso pro filho. Às vezes, ele quer que o filho estude e tal, mas não tem aquela formação de fazer o filho estudar, fazer o filho corresponder ao que a escola pede. Já o outro pai, de classe média, que estudou, tem outra formação. Ele exige do filho também essa formação.

Assim, enquanto as famílias de camada média “cobram” o estudo dos filhos, dediquem-se à escola e mantenham um comportamento adequado na mesma, os pais “de classe mais baixa” não estabelecem nenhuma cobrança

e ainda reclamam quando a professora solicita sua ajuda para melhorar o desempenho do aluno.

Os últimos são sistematicamente criticados no discurso da professora porque deixam à escola todas as responsabilidades de formação dos alunos e não colaboram nem mesmo do ponto de vista material. Gina afirma que alguns pais alegam não ter dinheiro para o material escolar. Os alunos “vêm de mãos abanando, sem um lápis, sem nada, então você tem que dar tudo [sic]”. Mas a professora Gina mostra também como a hexis corporal do aluno é importante na caracterização que estabelece acerca dele. Neste ponto da entrevista, Gina expõe, de forma transparente, as representações que compartilha sobre os diferentes alunos daquela escola e sobre a forma como estes existem naquele campo:

O aluno de classe mais baixa não tem cuidado com a roupa. Ele vem muitas vezes com uniforme sujo ou sem uniforme. Ou quer vir de qualquer jeito: as meninas de top, os meninos de sandália. Eles não têm essa noção de local, de vestimenta. Chegam aqui com top por baixo e querem tirar a camisa. Na escola, você tem que estar vestido de acordo. Mas os alunos da classe média, os pais têm noção disso. Eles vão uniformizados, com a roupa mais limpa, de banho tomado, perfumado, e não de qualquer jeito. Os de classe mais baixa, têm vários que dormem na mesma cama e um irmão faz pipi na cama, ele se sujou, ele vem cheirando a pipi, e a gente fala na sala: “Vamos chegar de banho tomado”. Mas é uma coisa

geral. Eles nem se tocam. Há essa diferença de higiene, formação mesmo [sic].

Higiene e formação. O binômio apontado por Gina dá conta de habitus muito específicos, que expressam posições diferentes no espaço social. A partir daí, Gina deriva vários elementos que circundam sua avaliação acerca dos alunos. Os “de classe mais baixa”, pela ausência da família ou porque estão para além dos padrões de sociabilidade requeridos naquele campo, acabam sendo alunos pouco estimulados e apresentam maior dificuldade de aprendizagem; os “de classe média” alcançam melhores rendimentos porque são estimulados e cobrados por suas famílias.

Gina diz, de forma explícita e sem qualquer escamoteamento, que, em sua opinião, as diferenças de rendimento se relacionam com as diferenças socioeconômicas. Argumenta que os alunos mais pobres “falam errado” e não dominam o mesmo vocabulário que ela. Já os alunos que denomina como “de classe média” falam de forma correta e possuem um vocabulário muito melhor. Segundo Gina, estes são “capazes de entender o que a gente fala”. Esses últimos trazem informações de casa, pois suas famílias discutem assuntos de caráter mais amplo, como política e economia. Também assistem a bons programas de televisão, assistem a filmes no cinema e viajam. Enfim, acumulam mais “vivências”, que lhes proporcionam refletir e

mesmo escrever melhor. Dessa maneira, os alunos “de classe média” seriam beneficiados pelas famílias, enquanto os alunos “de classe baixa” somente perdem com estas.

Se eu não tenho vocabulário eu não vou conseguir dar pro meu filho, se eu falo errado, meu filho vai falar errado e eu não vou conseguir falar certo pra ele, e a outra não, fala correto, corrige quando ele fala errado, ele vai escrever melhor, ele vai fazer uma redação melhor, tem mais vocabulário [sic].

Gina está somente apontando as diferenças de capital cultural incorporado que estes dois grupos de crianças trazem para a escola e, de fato, reconhecendo que estas têm impacto no processo de ensino-aprendizagem e dão origem a alunos com performances diferenciadas.

A mesma linha de argumentação é utilizada por Gina para se referir à escola privada. Acredita que a diferença entre esta e a escola pública não se encontra nos professores, mas sim nos alunos e, mais uma vez, em suas famílias. Os professores da rede pública seriam, em sua acepção, os mesmos da rede privada. No entanto, devido às diferentes clientelas, atuam de forma muito distinta em ambos os espaços. O professor não poderia utilizar na escola pública o mesmo vocabulário utilizado na escola privada, não poderia solicitar o mesmo tipo de redação, os mesmos exercícios etc. Por

isso, acha que os alunos que vieram desse tipo de escola recebem agora um conjunto de conteúdos e de estímulos muito aquém do que recebiam. Isto se reflete nas reclamações que chegam àquela escola:

O responsável vai perceber essa diferença e vem aqui, e a gente põe pra ele que não pode ir mais longe, que não temos como dar mais, porque a maioria da minha turma só vai até aí. A criança geralmente não sente muito, porque se ela está bem em conteúdo, ela vai tirar de letra, ela vai saber o que está dando, mas o responsável vai ver essa diferença [sic].

Gina avalia que, por causa das características intrínsecas aos alunos mais pobres, a escola pública não pode fornecer uma formação melhor do que aquela que vem desenvolvendo. Os professores estabelecem programações para o ano que não podem ser concluídas, pois a demora dos alunos mais pobres no aprendizado dos conteúdos é muito maior do que se pode esperar. Tal situação vai provocando uma acumulação de conteúdos, que vão sendo “empurrados” para as séries seguintes e, em muitos casos, acabam não sendo dados. Gina diz que os professores nada podem fazer, além de reclamar dessa nova lógica:

[...] eu vejo que os professores reclamam muito disso, isso vem lá de cima, porque vem um programa e dizem: esse programa é

maravilhoso, mas, na hora de implantar, ele não é tão maravilhoso. Então, você tem três anos pra criança aprender a ler, então ele vai continuar três anos na primeira série, até aprender a ler, pra depois continuar. Três anos e não aprendeu ainda. Faz o quê? Põe numa turma especial. Isso vem lá de cima. Cada um que chega quer botar um programa, não dá [sic].

O regime do “ciclo” somente agravou a configuração atual da educação escolar no município do Rio de Janeiro, de acordo com a professora, pois legitimou esta situação pedagógica *sui generis*, na qual o planejamento ao nível dos conteúdos perde sentido. Daí, Gina conclui que estes alunos de escolas públicas não passariam jamais para uma universidade pública ao fim do secundário. Acredita que os filhos das camadas médias urbanas estão perdendo muito na escola pública e que, mesmo com todo o incentivo e apoio dos pais, vai ser difícil para estas crianças receberem uma educação escolar próxima do que recebiam nas escolas privadas.

Estas diferenças entre os alunos têm produzido uma situação nova que Gina é levada a administrar. Os professores, antes do início do ano letivo, procuram-na para influir na “montagem” das turmas. Segundo Gina, há uma “disputa” pelos alunos de “melhor condição”. Os professores tentam atuar na composição das turmas, buscando produzir agrupamentos mais homogêneos de alunos “melhores”. Estes seriam professores mais antigos e

com mais acesso à secretaria da escola. As turmas homogeneamente “piores” ficariam para os professores mais novos da escola. Gina diz que, nos últimos anos, estas “disputas” por melhores alunos têm-se agravado e ela acaba levando o problema para a direção da escola.

Para Gina, um dos maiores problemas vividos atualmente na escola em que trabalha diz respeito à violência, a qual também está dividida entre os dois grupos de alunos: são os “da favela”, sempre, que se mostram violentos. E explica este fato da seguinte forma: os alunos “de classe melhor” precisam ter um “comportamento em sociedade”, estão acostumados a sair com seus pais e devem ser educados; já os outros ficam todo o tempo imiscuídos na realidade da “favela”, não ultrapassam aquele espaço e somente reproduzem o que lá vivem. Estes seriam acostumados a fazer qualquer coisa e, se forem reprimidos - como acontece na escola -, “eles reagem violentamente”. Como argumenta, de forma detalhada:

Eles agredem e, se tem uma divergência de opiniões, eles querem resolver no tapa. Eles trazem faca. Esse aí que eu estou dizendo é o aluno da renda mais baixa, tesoura, ele traz canivete, porque, se ele teve uma diferença, ele quer resolver assim. Ele acha que resolve o problema no tapa, ele não sabe discutir opiniões, aceitar opiniões dos outros, porque ele está acostumado a fazer o que ele quer, não tem ninguém pra reprimir em casa. Se ele encontra com

outros lá, eles resolvem assim, então ele quer resolver assim na escola também e a escola reprime, então aí é o problema [sic].

Problema que, segundo Gina, não pode ser resolvido sem o auxílio da família. Para esta professora, a criança fica somente quatro horas na escola; sua “formação moral” depende muito mais de seus pais do que dos professores. Além do que chama de “formação pedagógica”, Gina diz que os professores também tentam dar o que denomina como “formação moral”. No entanto, se esta “moral” não for vivenciada na família, a criança não conseguirá aprender como se comportar na sociedade.

Nesse sentido, acredita que a integração entre os professores e os pais é necessária, mas não vê estes laços serem estabelecidos com os pais dos alunos que vêm “da favela”. Entretanto, Gina deixa claro que a participação dos pais não deve significar um controle destes sobre os professores e a escola. Os pais devem estar na escola quando chamados, para resolver problemas relativos a seus filhos, corrigi-los quando solicitados e, assim, auxiliarem o professor. Para além disso, os pais mais atrapalham do que ajudam.

4.3.2. *Entrevista com a professora Mira, desviada de função*

“Essa história de dizer que é tudo igual [...],
na prática é diferente [sic].”

A professora Mira tem quarenta e oito anos de idade e mora em Copacabana desde o início dos anos de 1980, quando se casou. Foi criada no bairro da Tijuca, na zona norte do Rio de Janeiro, onde fez seu estudos ao nível de escola básica. No ensino médio, optou pela formação de professores, que cursou também em uma escola pública no bairro de Madureira. Mira é pedagoga, formada em 1989, e mesmo o terceiro grau foi feito em uma instituição pública.

Ela foi criada na igreja católica e ainda mantém esta referência religiosa, embora não seja praticante. Seu pai era oficial da polícia militar e sua mãe, que fora professora por alguns anos, após o casamento se dedicou somente às atividades de casa, fazendo no máximo pequenos e esporádicos serviços como costureira.

Sua “estrada” no magistério é longa. Atua como professora na rede pública há vinte e oito anos. Em nossa escola-alvo, Mira está trabalhando de forma ininterrupta desde 1995, embora já tivesse passado por ali em outros momentos de sua carreira. Atualmente, Mira trabalha na secretaria da escola, mas entra em turmas com frequência, na verdade toda vez que um

professor falta ou quando é necessário “cobrir uma licença curta, por problemas de saúde”.

A professora Mira apresenta uma caracterização bastante complexa das relações que transpassam aquela instituição. Aponta a chegada das camadas médias urbanas à escola a partir de 1998 e lembra que, anteriormente, a clientela era basicamente composta por crianças oriundas do que chama de “morros” situados bem próximos à escola.

Mira, ao contrário dos outros docentes entrevistados, sinaliza que esta entrada do que chama de “classe média” naquela escola está produzindo conflitos no cotidiano escolar, os quais se dariam entre os responsáveis e entre os próprios alunos, na medida em que as crianças dos “morros” são agressivas com as crianças da “classe média”. Como exemplifica:

Então, existe assim uma diferenciação até mesmo quando estão brincando, na hora das refeições eles se distanciam, e até a própria roupa que eles carregam, pela própria vestimenta, pela própria limpeza, pela própria higiene, o material escolar, eles preferem até trazer de casa do que usar o da escola. Eles se negam a merendar o almoço que a escola serve. Eles trazem a merenda de casa [sic].

Novamente, a questão da *hexis* corporal aparece com força no discurso dos professores entrevistados. No trecho citado anteriormente, Mira mostra que seu reconhecimento das diferenças entre os alunos passa pelo que estes vestem e como vestem, ou seja, passa pela sua apresentação física, sua limpeza e sua higiene. Aqui, vemos um conjunto de associações: a criança suja, não-higiênica e agressiva é, não por acaso, a criança oriunda do “morro”. Em outra passagem da entrevista, Mira afirma que os dois grupos se mostram distintos “até no andar, no modo de sentar, em pedir licença”.

A professora Mira chama a atenção para o fato de que os dois grupos de alunos, demarcados por suas origens familiares, distanciam-se no cotidiano escolar. Chegam a conviver, mas guardam uma certa distância, algo como uma reserva de “aproximação física”, que fica mais visível no horário do recreio, quando se formam grupos distintos e as crianças das camadas médias urbanas não entram nas filas para a merenda escolar.

Sem refletir sobre sua própria prática, talvez por estar sem regência de turma, Mira afirma que é possível perceber um tratamento privilegiado dos alunos que ela nomeia como de “classe média”, por parte dos professores: “Eu percebo que o professor dá mais atenção, dá mais atenção em suas defesas quando surgem brigas, vão mais em defesa dos alunos da classe média [sic]”.

A professora Mira identifica e explicita algo que transpareceu em vários momentos de nossa pesquisa, seja nas entrevistas com os docentes, seja na própria análise de conceitos atribuídos aos alunos. Mais precisamente, podemos afirmar que, naquele campo específico, que se circunscreve em torno das relações entre determinados agentes sociais no cotidiano da escola, os alunos que têm origem nas camadas médias urbanas ficam mais bem localizados e recebem benefícios que os alunos oriundos das camadas mais pobres não alcançam.

Segundo Mira, o distanciamento entre os dois grupos é mútuo. Pela insistência da entrevistada, parece que o momento do recreio - e, conseqüentemente, da merenda - ritualiza tal distância. De um lado, a merenda individualizada dos alunos das camadas médias urbanas; de outro, a merenda coletiva, sem escolha possível, gratuita, procurada com avidez pelos alunos oriundos das áreas pobres.

O material escolar utilizado também é uma marca das separações, segundo nossa entrevistada. A escola fornece algum material escolar comprado principalmente com recursos da caixa escolar. Enquanto os alunos pobres estão sistematicamente solicitando este material, os alunos das camadas médias urbanas trazem materiais próprios e de boa qualidade, e jamais os requisitam na secretaria da escola.

No que tange ao consumo da merenda escolar e à requisição de material, ficam explicitadas as diferenças entre os que precisam aceitar os benefícios oferecidos pela escola e os que deles não precisam e fazem questão de demonstrar isto.

A professora Mira acredita que o convívio entre as desigualdades e a posição dos docentes afetam a auto-estima e o desempenho dos mais pobres, o que não ocorria quando a composição dos alunos era mais homogênea. Mira está nos dizendo que os alunos mais pobres agora são obrigados a dividir o espaço com outros alunos que expressam - propositalmente ou não -, de forma constante, um melhor posicionamento, seja no espaço social, seja dentro daquela escola, enquanto um campo específico. Um exemplo se encontra no fato - verificado em todas as turmas da escola, segundo Mira - de os alunos oriundos das camadas médias urbanas se sentarem nas carteiras da frente da sala de aula, enquanto os alunos oriundos de áreas pobres se concentram no fundo da mesma. Curiosamente, nenhum professor entrevistado por nós se referiu a tal fato, que já havíamos observado em nossas incursões naquele espaço.

Quando perguntamos à professora Mira quais são as diferenças que estes alunos apresentam na sala de aula, a resposta mistura um emaranhado de elementos. Lembra que há uma diferença de cor, pois os “de classe média” são alunos mais brancos, mas lembra também que há uma diferença de

performance; os “de classe média” estariam “num nível muito mais adiantado” que os demais, pois trazem mais informações de casa para a escola, ou mesmo de escolas privadas freqüentadas anteriormente. Tudo isso auxilia seu rápido desenvolvimento, pois apresentam maiores facilidades “para pegar os conteúdos que os professores transmitem [sic]”.

Mira mobiliza e expressa uma posição bastante crítica em relação à situação que se configura naquele campo. Sabe que os alunos das camadas médias urbanas são preferidos pelos professores e sabe que isto impacta sobre a performance dos alunos mais pobres. Segundo ela, a estigmatização dos alunos pobres teria crescido muito depois da chegada, em maior número, dos alunos das camadas médias urbanas, pois agora os termos de comparação se encontram lado a lado. De fato, Mira nos diz que o professor, no cotidiano de sua prática docente, pode, ao estigmatizar um grupo de alunos - social e economicamente marcado -, produzir aquilo que podemos chamar de “efeito de destino” (Bourdieu, 1998). Mais particularmente, a criança pode se orientar pelo destino previsto por aqueles que têm a legitimidade social para fazer tais avaliações - no caso aqui discutido, os professores - e acabar agindo e se relacionando com o mundo da forma que fora inicialmente “prevista”.

Assim, quando é solicitada a caracterizar um bom aluno e um mau aluno, recusa-se inicialmente a estabelecer tal distinção e, em certo sentido, diz que tudo depende do trabalho docente.

Eu não acho aluno um melhor do que outro. Eu acho, sabe, é falta de motivação; se o professor exercitar cada aluno, ele vai ser igual àquele outro que diz ser melhor; se pegar, der mais atenção nos conteúdos e tudo, cobrar mais, eles vão perceber que o professor está interessado, ele vai se interessar, porque o que eu percebo é que esses alunos das camadas populares são artistas: eles fazem cada coisa linda, os trabalhos manuais, eles são inventivos, eles têm muitas aptidões, mas, por preguiça, o professor não incentiva isso, não aflora isso, entendeu? [sic]

Os alunos mais pobres seriam criativos e inventivos; seu aproveitamento escolar, no entanto, é impactado pela forma como são tomados pela escola. Assim, a falta de estímulo por parte dos docentes é um dos pontos mais importantes da argumentação de Mira. Suas observações apontam, com detalhes, as “diferenças” entre os dois grupos no cotidiano escolar, muito embora a professora sempre se esforce por não hierarquizar ou adjetivar os alunos a partir delas. Nesse sentido, mostra que a “disciplina” e o que chama de “boa educação” se manifestam de forma distinta para os dois grupos de crianças.

Em contrapartida, os alunos mais pobres seriam violentos, pois trazem para a escola um aprendizado violento, o que não ocorre com os alunos das camadas médias urbanas.

Eles trazem a vivência do espaço em que eles moram, os morros e tudo; eles trazem pra escola, e as brigas também: eles querem tirar as diferenças dentro do espaço escolar, então os conflitos de lá, onde eles residem, eles encaminham pra dentro da escola, coisa que não acontece com os alunos de classe média [sic].

Acrescenta que os alunos das camadas médias urbanas já desenvolveram hábitos até mesmo de higiene coletiva: “[...] logicamente que os da classe média têm outros hábitos e atitudes: se comem uma fruta, botam a casca na lixeira, os alunos pobres não [...], tem que ter um trabalho todo em cima deles; se eles puderem, eles jogam a casca no chão [sic]”.

Para Mira, o problema da agressividade é um dos mais sérios. Enquanto os alunos das camadas médias urbanas “são calmos e tranquilos”, os mais pobres estariam no extremo oposto. Afirma que a escola convive com a agressividade verbal e ao mesmo tempo física destes alunos: “eles não brigam: eles se espancam, tiram sangue um do outro, quebram o braço do outro”. Mesmo facas e pequenos punhais chegam à escola. Os responsáveis são sempre chamados e, quando aparecem, “fica tudo por isso mesmo [sic]”,

ou seja, Mira não percebe qualquer ação mais concreta dos pais em relação a seus filhos. Os casos de porte de “armas brancas” são encaminhados pela direção da escola ao Conselho Tutelar, o que também não produz qualquer efeito.

A atitude do Juizado da Infância e da Juventude, que expede uma ordem de matrícula para crianças e jovens que entraram no sistema sócio-educacional e não precisariam de retenção em uma instituição fechada, é criticada por Mira. Muitas crianças do entorno da escola vão parar no Conselho Tutelar ou no próprio Juizado e são obrigadas a se matricular em uma escola. A determinação judicial sempre se dirige àquela mais próxima da moradia, o que faz com que, por sua localização, esta escola específica receba vários desses novos alunos. Segundo Mira, trata-se de crianças e jovens com vasta experiência na rua e que não chegaram a constituir qualquer caminho na instituição escolar, apesar da idade. Sem qualquer interesse pela instituição, eles vivem a frequência à escola como o cumprimento de uma pena e tornam o cotidiano tenso e conflituoso.

Apesar de todas as considerações que faz, Mira insiste em dizer que tais alunos não são piores que os das camadas médias urbanas; apesar de causarem “transtornos” para a escola, não podem ser chamados de piores, e isto pelo simples motivo de que os dois grupos não tiveram as mesmas oportunidades.

Como outros professores entrevistados, Mira não deixa de considerar em suas argumentações as diferenças existentes entre as famílias dos alunos. Os pais “de classe média” seriam “mais informados, mais educados”. Interessam-se pela vida escolar dos filhos e pelo que está acontecendo na escola, exigem seriedade dos professores, pesquisam se os conteúdos estão sendo desenvolvidos em sala de aula etc.

Já os pais dos alunos mais pobres não se fazem presentes, não fazem reivindicações e cobranças relacionadas com a atividade docente e não procuram os professores para acompanhar a trajetória dos filhos, além de serem sempre solicitados pela escola por conta da indisciplina dos filhos. Mira expressa, de forma muito transparente, a representação que carrega destes responsáveis:

[...] mas normalmente chegam na escola assim embriagados, ou então agressivos demais. Às vezes, chegam muito agressivos. Acho que eles pensam que a escola vai resolver todas as questões, então eles acham que botou na escola, matriculou na escola, então a escola vai dar tudo, vai formar sozinha [sic].

Mira expressa uma leitura desqualificante dos responsáveis mais pobres e, ao mesmo tempo, repete o que outros professores também afirmam: a

escola não pode dar conta de toda a formação do indivíduo sem que a família faça a sua parte.

Em sua entrevista, Mira ressalta constantemente a separação entre os dois grupos de alunos, os quais ficam distanciados pela disposição em que se sentam na sala de aula, mas também na forma como aproveitam o tempo do recreio.

No recreio eles não se misturam. O grupo senta junto, no banco, você olha assim e você logo percebe que aqueles alunos ali são diferentes: é tudo meio padronizado, sentadinhos, comportados. Eles comem o lanche deles, porque não comem a merenda da escola, eles jogam a casca na lixeira; os outros não: vão jogando pelo chão, até pros colegas escorregarem mesmo [sic].

Mira aponta um processo de cisão entre os dois grupos de alunos, que, de fato, já havíamos notado durante a realização de nossa pesquisa. Porém, é interessante ressaltar que nenhum outro docente entrevistado sinalizou este fato, talvez porque a simples nomeação dessa auto-segregação já fosse suficiente para mostrar que a escola não é única e que, portanto, os docentes são chamados a avaliar, de forma igual, partes diferentes de uma mesma massa discente.

A preocupação de Mira com a avaliação é também muito grande, pois, em sua opinião, as avaliações têm sido muito subjetivas. Tal subjetividade

advém do fato de que os conceitos devem dar conta de tudo que a criança produz na escola. Assim, deve considerar tanto os elementos relacionados com os conteúdos quanto elementos relacionados com o comportamento e a disciplina. No entanto, segundo Mira, aquele aluno agressivo, agitado, ou mesmo faltoso, acaba atraindo uma “antipatia” do professor que termina não levando várias de suas produções em consideração, ou seja, o “professor avalia muito mais pelo comportamento”.

Mira acredita que os professores deviam relativizar mais a situação dos alunos pobres, tendo em vista que muitos deles são de fato faltosos porque já realizam atividades de trabalho informal. Muitas crianças chegam sujas e suadas porque, desde a madrugada, estavam presos a tais serviços. Para ela, os professores deveriam levar em consideração estas questões que perpassam a vida de seus alunos mais pobres, que acabam por “produzir” menos que os outros alunos. Mas não há, segundo a entrevistada, um “padrão de avaliação” único entre os professores que leve em conta os diferenciais de “oportunidade” e mesmo de condição de vida dos alunos. Desse modo, alguns professores até consideram estes pontos, mas outros não o fazem, e ainda outros alijam completamente os alunos mais pobres.

Mira lembra ainda que a divisão do corpo discente não é somente dupla, mas chega a ser tripla. Teríamos o que ela chama de alunos de “classe

média”, alunos pobres, mas não “favelados” - que seriam filhos de empregadas domésticas, porteiros e mesmo de trabalhadores não-manuais pouco qualificados, que residem em apartamentos conjugados de Copacabana -, e alunos “favelados” - oriundos de áreas de concentração de pobreza próximas à escola. Estes ainda comporiam a maioria do corpo discente ³⁹ e seriam os únicos estigmatizados.

Como já mostramos em outro ponto, Mira acha que a família é muito importante para a vida do aluno na escola, mas acredita também que as famílias “mais pobres” ainda estão despreparadas, pois chegam à escola de forma agressiva, pouco dispostas a colaborar.

Mais uma vez, o que vemos é uma representação docente acerca das famílias pobres, que as desqualifica, apesar de todas as relativizações que a professora Mira diz serem necessárias.

Mira chama atenção ainda para outro fato que reputa ser muito significativo. Segundo ela, alguns docentes estão atuando como “explicadores” para os próprios alunos, indo às suas casas, por meio de relações de trabalho privadas e informais: “[...] têm vários professores fazendo isso. As famílias de classe média, pra compensar o ensino fraco, contratam os professores para dar aula particular. Todo mundo sabe disso [sic]”.

³⁹ Vale ressaltar que, no capítulo 3 desta tese, compusemos uma amostra que abarcou somente alunos que se encaixavam no primeiro e no terceiro “tipos” descritos acima.

A professora acredita que tais relações somente devem “piorar” o aproveitamento escolar dos mais pobres e que, portanto, alguém deveria fazer algo em relação a isto.

4.3.3. Entrevista com a professora Alda, desviada de função

“[...] eu acho que não é a questão econômica que faz diferença. Eu acho que é de informação mesmo, a família é que conta mais [sic].”

A professora Alda é católica, embora não-praticante, e tem trinta e seis anos de idade. Mora em Copacabana há dez anos, mas nasceu no bairro do Catete. Estudou sempre em escolas públicas na zona sul do Rio de Janeiro, mas sua graduação em Pedagogia foi cursada na UFRJ. Atualmente, cursa uma pós-graduação em Orientação Técnico-Pedagógica em uma universidade privada, no Centro do Rio de Janeiro.

Alda leciona em escolas públicas há treze anos, mas somente há dois se encontra na escola em que realizamos nossa pesquisa, onde atuou um ano como professora e agora está na secretaria da unidade.

Nossa entrevistada afirma que exerce sua atividade fazendo a relação entre os professores e a direção da escola, além de “dar apoio” aos primeiros. Seu trabalho é semelhante ao de uma coordenadora pedagógica, embora ocupe este cargo.

Como a maioria dos professores entrevistados, Alda inicialmente se refere aos alunos como “ótimos”, para, somente depois, iniciar uma caracterização mais precisa em relação aos mesmos.

As diferenças sociais entre os alunos também são percebidas por Alda. Há alunos que chegam a passar fome; há outros - que são a maioria - em “situação precária”; e, por último, há os que estão em “boas situações”. Estes são crianças com “muitos recursos”.

Alda acredita que as crianças que são oriundas de famílias que estão em situação econômica mais difícil enfrentam mais problemas no aprendizado, pois carregam para a sala de aula as dificuldades que vivem em casa. Na representação que ela faz das famílias em “situação precária”, as dificuldades econômicas aparecem como geradoras de conflitos internos e de elementos desestabilizadores. Os alunos procedentes de tais famílias teriam maiores dificuldades de aprendizado simplesmente pelo fato de que, em suas casas, vivem “um clima ruim”. Tais crianças seriam mais “dispersas” e “rebeldes”, enquanto seus pais seriam desinteressados, não

por culpa própria, mas por estarem “sem cabeça” para pensar nos filhos [sic].

Além disso, Alda identifica também diferenças que chama de “culturais” e de “hábitos”. Ela as atribui ao fato de que muitos alunos são “dos morros” situados próximos à escola e, portanto, carregam traços específicos do local, como uma certa forma de falar, de se comportar em relação aos que têm autoridade e de se relacionar com as outras pessoas. Alda acredita que a própria forma como as famílias são obrigadas a viver nesses espaços configura uma situação na qual a individualidade não tem qualquer força, pois todo o cotidiano é vivido de forma coletivizada:

Já fui lá, no morro aqui perto. Não tem privacidade, não tem individualidade, as janelas são coladas umas nas outras, não há muito espaço entre as casas. O pessoal lá em cima, todo mundo se conhece, todo mundo sabe onde o outro mora, o que o outro faz da vida [sic].

Alda também faz uma caracterização que não se pretende absoluta. Diz que já encontrou pais “supercuidadosos” que vivem “no morro” tão zelosos como os pais que têm “boas condições”. Mas ressalta que, por conta dos problemas “financeiros” aos quais se referiu, as famílias pobres estão cada vez mais deixando de se preocupar com seus filhos.

Também pontua que atualmente qualquer família pode passar por dificuldades desse tipo. Conclui, portanto, que o problema não é de “recursos”, mas da família mesmo. Acha que com a crise econômica que assola o país e que atinge a todas as pessoas, em breve não haverá diferenças entre os dois grupos e somente as famílias mais “estruturadas moralmente” manterão o apoio a seus filhos na escola.

A professora Alda sabe que a maioria dos alunos é “difícil” e “inquieta”, mas lembra de somente um caso em que se sentiu desrespeitada por eles, e isto em dois anos na escola. Assim, supõe que há um “mito” acerca da insegurança da escola para os professores e para os outros alunos. Alda acredita que as coisas não são tão “perigosas” e que muitas pessoas “fazem tempestade em copo d’água [sic]”.

Para Alda, esta representação - falsa - dos alunos como perigosos, tem trazido problemas para a escola, que se encontram no estigma que a sociedade mobiliza contra ela, mas também no fato de que os pais com “boas condições” ficam muito preocupados e reclamam de “qualquer arranhão” que os filhos apresentem.

Nossa entrevistada afiança que as crianças, mesmo de condições sociais diferentes, relacionam-se muito bem; já os pais não. Os de “boas condições” reclamam que as crianças “do morro” agredem seus filhos e chegam a ser “perigosas”. Já os pais que compõem as chamadas famílias em “situação

precária” não gostam de ver seus filhos acusados por agressões ou ações correlatas.

Alda comenta que existe, assim, uma tensão no ar, com a ocorrência de discussões no portão da escola. Nesses momentos, que não são diários, mas que ocorrem com alguma frequência, ela tenta estabelecer uma mediação entre os interesses conflitantes e evitar que o conflito se generalize entre os pais, o que já ocorreu uma vez: “Olha, eu tento falar num tom de voz mais baixo, e até chamar os pais pra dentro, pra conversar mais particularmente, porque, lá fora, os pais discutindo é uma coisa que vai só crescendo [sic]”.

A professora considera que os professores não podem fazer muita coisa em relação a esse problema, pois há um certo exagero dos pais “de melhor condição social” e mesmo um “preconceito” destes em relação aos outros alunos. Vale ressaltar que Alda é a única docente entrevistada que aponta a existência de preconceito por parte de um grupo de agentes que se relacionam naquele campo. Para Alda, pequenas agressões entre crianças é algo comum. Não há qualquer problema quando estas ocorrem entre crianças da mesma “condição social”; somente quando o problema é entre os “do morro” e os que “têm condições” é que os conflitos aparecem. Na argumentação de Alda, tal fato comprova o fato de tratar-se de preconceito.

Frente a isso, Alda tem recomendado aos professores que não “botem lenha na fogueira [sic]”, ou seja, que tentem dirimir os conflitos sem lhes atribuir tanta importância. A questão, porém, é que alguns pais se dirigem à direção da escola ou mesmo à Coordenadoria Regional da Secretaria Municipal de Educação. Nesses casos, tudo fica muito mais complicado, pois aparecem “cobranças que chegam de cima”. Em tal situação, a professora é obrigada a tomar uma posição, a chamar os responsáveis em separado e até a aplicar punições às crianças. E muitas das vezes isto tudo não passa de exagero ou de uma “prevenção” dos pais de “melhor situação” contra as crianças que são “pobrezinhas”.

Todavia, a professora Alda lembra que não há esta diferença tão marcada entre os dois grupos de crianças. Como já afirmou, as “pobrezinhas” são mais “inquieta”, o que se deve ao fato de não terem acesso ao cinema, ao teatro e a “diversões melhores”, como têm os outros. Alda avalia que, “no fundo”, o comportamento é diferente, mas isso não pode ser utilizado como uma forma de “discriminar” tais crianças.

Como solução, Alda aponta a necessidade de a escola ter meios para distrair os discentes, diminuindo as tensões que são acumuladas na vida em família e em seus locais de moradia.

Olha, eu acho que falta sala de leitura, não tem esse trabalho com as crianças, faltam professores de aulas extra-classe, de arte, de música, que a gente só tem educação física. Eu acho fundamental trabalhar arte, música e dramatização com eles. Na estrutura física, eu acho que falta uma quadra coberta, acho que faltam brinquedos, um parquinho pra eles brincarem, um escorrega, um gira-gira. Se tivesse isso, as crianças não iam brigar tanto, mas elas iam ficar mais tranqüilas, tenho certeza, porque elas iam ter o mesmo que as crianças de melhor condição [sic].

Alda acha que tudo pode ser resolvido: basta que ocorram investimentos públicos na escola. Se as crianças mais pobres não têm acesso em suas casas a determinados elementos que as de condições sociais melhores têm, basta a escola proporcionar tais condições. Com isso, as intermináveis reclamações de alguns pais, que temem pela segurança dos filhos, seriam extintas e todo o clima desarmônico por ela identificado deixaria de existir.

4.3.4. *Entrevista com a servente Elisa*

“[...] a maioria das crianças moram aqui no morro, mas têm muitas agora que a gente sabe que têm um pai que tem uma situação boa [sic].”

Elisa tem quarenta e cinco anos de idade e mora em Bonsucesso, na zona norte do Rio de Janeiro, mas nasceu em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. É católica praticante e ainda está estudando. Depois de ficar muito tempo sem estudar, resolveu terminar o ensino fundamental, o qual havia interrompido na quinta série. Ela não quer passar toda a vida como servente e pretende fazer outros concursos públicos, para os quais é necessário ter maior escolaridade. Por isso, apesar do sacrifício, frequenta o curso noturno.

Este é seu primeiro trabalho, e foi iniciado há doze anos, quando fez um concurso público. Durante todo esse tempo, esteve atuando somente em nossa escola-alvo. Elisa trabalha basicamente varrendo as salas, limpando a secretaria e lavando os banheiros diariamente.

Inicialmente, ela tem uma avaliação algo positiva dos alunos: “[...] são crianças, são bagunceiros, são crianças, graças a Deus, sadias. Brincam e tal, fazem aquela bagunça. Eu, de vez em quando, dou um aperto, mas, por dentro, não tenho raiva não, porque com criança a gente tem que entender [sic]”.

Como todos os entrevistados, Elisa verifica diferenças sociais entre os alunos, e mais uma vez, a hexis corporal destes é fundamental na especificação:

A gente vê a diferença por causa da arrumação: um vem com um sapato bonitinho, vem com meinha, com a camisinha limpa; e a gente vê o mais pobrezinho, ele não tem o tênis muito bonito, o tênis é rasgado, mais esfolado, a camisa é bem encardidinha, vem mais sujinho mesmo [sic].

Elisa lembra que a maioria das crianças mora “no morro”, mas ultimamente têm chegado crianças cujos pais “têm uma situação boa”. Como servente, verifica que os primeiros são em geral menos educados que os segundos, mas isto não se dá por culpa dos mesmos. Elisa argumenta que talvez estas crianças não tenham educação em casa, não recebam hábitos de higiene, não saibam o que é uma “casa limpa”. A culpa, portanto, seria de suas mães e seus pais.

Nesse ponto, Elisa é muito crítica. Acredita que os “mais pobres” poderiam chegar à escola tão limpos e tão educados como os filhos dos “que têm boa condição”. E afirma: “[...] porque água em casa todo mundo tem [sic]”.

O interessante é que Elisa, uma trabalhadora que exerce uma função desqualificada e mal remunerada e que tem pouca escolaridade, compartilha com a maioria dos professores entrevistados - sejam os desviados de função, sejam os com regência de turma - uma mesma representação: as crianças “pobres” são portadoras de problemas de comportamento, mas a

causa disso estaria nas famílias. De fato, parece que encontramos aqui o que Bourdieu (2000) chama de “inconsciente da escola”, ou seja, um conjunto de representações articuladas, que funciona naquele campo específico e que se impõe como “verdade” - ou pelo menos como algo que não precisa ser discutido ou questionado - e que pode servir também para justificar diferenças, hierarquias e distâncias sociais entre os agentes.

Na função que exerce na escola, Elisa nota as diferenças de comportamento nos banheiros, os quais estão sempre sujos, mesmo quando acabam de ser lavados. Ela sabe que os mais “pobres” são os que mais sujam, pois se comportam sem “educação”: “molham tudo, chutam as paredes, fazem xixi no chão e às vezes fazem as fezes todas na tampa do vaso [sic]”. Elisa sabe que os que têm “boa condição” não fazem nada disso e às vezes se queixam dos outros. Com tudo isso: “[...] o banheiro não pára limpo, se eu ficar um dia sem lavar, ninguém agüenta o cheiro que vem aqui fora [sic]”.

Apesar dessas diferenças comportamentais, no que tange aos hábitos de higiene, Elisa não avalia que os alunos se distanciem na escola: “Mas eles não faz diferenças entre eles não, eu noto isso, de dizer que tem isso, que tem aquilo, não. Se pegam uma bola, todos brincam de bola, se pega um brinquedo, brincam também [sic]”.

E todos são tratados da mesma forma pela professora. Elisa acha injusta a pressão que as famílias que têm “boas condições” exercem sobre a regente de turma; chega a dizer que estas famílias fazem uma “superproteção” dos filhos, que não vai ser “uma coisa boa” para o futuro deles [sic].

Tem briga, mas são coisa de criança. Ninguém mata ninguém, então eu não vejo por que esse desespero todo. Todo dia tem pai reclamando com as professoras, mas acho também que é gente que não tem o que fazer. Se precisasse trabalhar pra comer, como os pobres aí do morro, não ficava aqui metendo o nariz no que não deve [sic].

Mas Elisa conclui que isso é um assunto para as professoras, e que ela somente desejaria que os alunos fossem mais “limpinhos”, porque já está ficando “velha e doente da coluna [sic]”.

4.3.5. Entrevista com a servente Joana

“Os riquinhos são mais frescos, ficam de desdém com a comida da escola, trazem lanche, dizem que a comida é porcária [sic].”

Joana tem quarenta e cinco anos e reside em uma das áreas de concentração de pobreza do entorno da escola. É católica, mas não frequenta a igreja regularmente. Nasceu no subúrbio do Rio de Janeiro, onde morou até os vinte e três anos de idade, quando se casou. Estudou somente até a quarta série do ensino fundamental e afirma que “nunca deu pra estudo não [sic]”. Está na escola onde realizamos nossa pesquisa há dez anos, na qual ingressou por concurso público.

A funcionária tem uma rotina de trabalho menos definida que a de Elisa. Faz faxina nas áreas de circulação da escola, ajuda a “tomar conta das crianças” e faz pequenos serviços de rua.

As diferenças sociais também são percebidas por Joana de forma bastante transparente: “Os riquinhos são mais frescos, ficam de desdém com a comida da escola, trazem lanche, dizem que a comida é porcaria. Os outros não têm frescura não: pegam a comida, comem tudo, pedem mais, nem ligam [sic]”.

Joana acha que os “riquinhos” são mais educados, porque são mais “bobinhos”, são mais “medrosos”, não têm “malandragem”, enquanto os outros são “[...] mais espertos e aí desrespeita a professora, querem brincar mais do que estudar. Crescem pra cima dos riquinhos que são medroso [...] mas é tudo criança, tudo brincadeira [sic]”.

Ela avalia que há uma intimidação dos “riquinhos” pelos “outros”, mas acha que isso é até bom para que os primeiros deixem de ser “metidos” e parem de “tirar onda”. Não se trata de nada sério, que possa trazer problemas para a escola, até porque eles nunca ficam sozinhos no recreio: o porteiro, a professora e ela mesma os vigiam todo o tempo. Exatamente por isso é possível apreender as facas e canivetes que alguns “mais malucos” trazem para a escola [sic].

Esta violência latente não parece ser incômoda para Joana, talvez pela sua vivência cotidiana em uma área de concentração de pobreza marcada por conflitos entre grupos armados locais e destes com a polícia. Mas também deve ser significativo o fato de que Joana é vizinha de muitas crianças que estudam ali, conhece suas mães e pais, viu as mesmas nascerem.

Tudo isso lhe impõe a necessidade de relativizar constantemente o potencial violento e perigoso dessas crianças que ela conhece tão bem; e, no mesmo movimento, também a leva a ser crítica em relação à atitude dos pais dos “riquinhos”. Joana lembra que, quando a escola “só tinha pobre”, havia menos confusão e menos reclamações. Agora, está sempre ocorrendo “bate-boca” na porta da escola. Para ela, isto é “frescura dos bacanas”, que querem “crescer pra cima dos mais humildes [sic]”. A servidora acha que as professoras não deveriam lhes dar atenção, porque a relação acaba não

sendo igual. Mais especificamente, Joana está dizendo que os pais “pobres” não têm tempo para fazer reclamações em defesa dos filhos, como têm os pais dos “riquinhos”. E, se as professoras levarem estas reclamações a sério, somente os “pobres” vão ser punidos e repreendidos, quando, na verdade, não há motivo para tanto.

Joana, de forma um tanto diferente de Elisa, não nota diferenças nos hábitos de higiene dos dois grupos. Acredita que todos são iguais neste ponto. E argumenta: “Não é só porque é rico que é limpo não. Tem pobre limpo também, pobre que é bem-educado também [sic]”.

Por isso, no desempenho de sua função, não encontra problemas com os dois grupos de alunos. Joana não estabeleceu qualquer conflito em seus dez anos na escola; seja com alunos, seja com professores ou responsáveis. No entanto, sua entrevista aponta uma certa crítica à forma como os pais dos “riquinhos” se comportam em relação às crianças que são, como ela, moradoras de áreas pobres. Por isso, adverte: “Eu nunca tive problema com ninguém aqui, com ninguém, mas se vier cantar de galo pra mim vai ouvir, vai ouvir, que tem que deixar de ser besta, que gente, gente é tudo igual [sic]”.

4.4. As representações dos responsáveis

Nesta parte do capítulo, a discussão gira em torno das entrevistas realizadas com quatro responsáveis por alunos matriculados na escola onde realizamos nossa pesquisa. Destes, três são mães de alunos e um é pai. Constatamos que foi muito mais fácil marcar entrevistas com as mães do que com os pais. O único pai que foi entrevistado estava, segundo sua própria definição, “por acaso” apanhando o filho na escola, naquele dia. À exceção desta entrevista, todas as demais foram agendadas na escola, mas realizadas na casa do entrevistado.

Procuramos entrevistar dois responsáveis pertencentes às camadas médias urbanas, cujos filhos houvessem sido transferidos de escolas privadas; e dois responsáveis que habitassem as áreas de concentração de pobreza existentes no entorno da escola, cujos filhos tivessem freqüentado somente escolas públicas.

4.4.1. Entrevista com a mãe de aluno, Alice

“Os pais que não sabem nada não sabem
nem cobrar dos seus filhos.”

Alice é católica não-praticante e tem trinta e cinco anos de idade. Mora em uma rua próxima à escola. Nasceu na Tijuca, mas casou-se há doze anos com uma pessoa que sempre morou em Copacabana e, dessa forma, mudou-se para o bairro. Sempre estudou em escolas públicas. Até mesmo o nível superior foi realizado em uma instituição pública. É bióloga, mas nunca exerceu a profissão. Como é bacharel e também licenciada, pretende lecionar assim que seus dois filhos terminem o ensino fundamental, pois, por enquanto, quer ter o tempo disponível para acompanhar a vida escolar deles.

Seu marido é engenheiro civil, mas está há três anos desempregado. Desde então, montou uma oficina de manutenção de microcomputadores, que está prosperando bem. Ao contrário dela, o marido sempre estudou em escolas privadas e somente no nível superior cursou uma instituição pública.

Seu filho mais velho, que tem oito anos, estudou até 2001 em uma escola privada. Em 2002, foi matriculado em nossa escola-alvo, juntamente com sua irmã, que começava naquele ano a educação infantil: “O Roberto estudou numa particular, era aqui perto de casa, até a primeira série, só que, além de ser caro manter a escola paga todo mês, a irmã também tinha que começar a estudar e preferi pôr os dois na mesma escola”.

Alice acredita que a passagem dos filhos pela escola pública será somente “por uma fase”, exatamente o período necessário para o pequeno negócio do marido se tornar sólido, pois este não espera voltar a trabalhar como engenheiro. Hoje, grande parte do lucro que ele obtém é ainda reinvestido ou utilizado para pagar dívidas. Mas a oficina está crescendo muito e logo ela espera que a família se reequilibre.

Isto não significa que Alice acredite ser a escola de má qualidade. No entanto, aponta que a escola privada é capaz de fornecer um ensino mais “profundo” para seus filhos. Alice, porém, adverte que esta vantagem da escola particular não se deve aos professores - porque os da escola pública também são “muito bons” -, mas sim aos alunos e às suas famílias. Mais especificamente, Alice está afirmando que o tipo de aluno que está na escola privada e o incentivo e apoio dos pais destes auxiliam muito o trabalho da professora e permite que esta chegue mais longe com os conteúdos.

Já na escola pública, existem muitas crianças com “dificuldades de aprendizado”, cujos pais não ajudam em nada; em alguns casos, porque não podem; em outros, porque não querem e preferem a “irresponsabilidade”. Para Alice, os pais deveriam “cobrar” dos filhos a realização das tarefas que são passadas para casa, bem como acompanhar seu desenvolvimento e

aprendizado, o que facilitaria a tarefa da professora, que já tem muitas dificuldades com seus trinta alunos: “Os pais que não sabem nada não sabem nem cobrar dos seus filhos. Mas têm outros que não ligam mesmo, deixam a criança com a professora e pronto [sic]”.

Alice parece compartilhar com os professores entrevistados uma determinada representação dos responsáveis que habitam as áreas pobres. Para ela, estes seriam irresponsáveis ou despreparados intelectualmente e, por isso, a escola pública não pode chegar ao nível da escola privada, apesar de possuir professores até mais experientes que os de lá.

Nossa entrevistada não faz tal afirmação de forma direta, mas indiretamente acaba apontando que a escola pública poderia ser melhor se seus alunos tivessem outras famílias. Como vemos, para Alice - assim como para vários professores entrevistados -, o que atrasa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola pública não são os alunos mais pobres, mas as famílias destes, que, por conta de várias características, não contribuem para que os filhos avancem no aprendizado.

É claro que Alice percebe as diferenças sociais existentes entre seus filhos e a maior parte dos alunos.

Lógico! A gente fica esperando os filhos na porta e vê: tem todo tipo de criança. Tem aqueles que parece que passam fome, já chegam na escola sujos e tem aqueles que vão arrumadinhos, limpinhos, que dá pra ver que são de famílias que têm uma estrutura [sic].

Famílias com e famílias sem estrutura. Alice parece vincular a pobreza a uma falta de estrutura. Mas o que seria esta “estrutura” para ela? “Estrutura é ter uma casa, com pai, com mãe, com tudo certinho, ter responsabilidade com a criança, dar educação pra criança, modos, os hábitos de higiene, é a formação mesmo da criança [sic]”.

Como vemos, a resposta de Alice é confusa, mas mobiliza uma certa representação acerca do que deve ser uma família para a criança. No entanto, se relacionarmos as duas passagens citadas anteriormente, observamos que Alice relaciona a família com “estrutura” a uma situação que não é a de crianças que “passam fome”. Por outro lado, a leitura da posição do outro no espaço social também é feita por Alice a partir da hexis corporal; os “sujos” se opõem aos “limpinhos” e “arrumadinhos”.

Alice não considera as diferenças sociais como problemas de relacionamento entre os alunos. Nesse ponto, ela defende uma representação que alguns professores também compartilham: “criança é tudo igual”. Alice acredita que as crianças ainda não se diferenciam por

posição social e, por isso, não ocorrem desavenças entre elas. No entanto, acredita que as crianças “com mais problemas sociais” são mais agressivas, porque convivem com muita agressividade em suas casas e em seus locais de moradia. Mais uma vez, a culpa não é da criança. No entanto, a criança não pode ser abstraída de sua família.

Mas esta agressividade geralmente é mobilizada em relação a crianças de posições próximas, que aceitam as provocações e estão sempre prontas para qualquer “briga”. Não é o que ocorre com seus filhos, que são calmos e obedientes e não vão “entrar em briga”, porque aprenderam em casa que seria uma atitude errada [sic].

Assim, se existem conflitos entre os alunos, estão restritos aos alunos pobres. Além disso, já observou que, na hora do recreio, a professora e as serventes tomam conta das crianças e “impõem respeito”, para que nada de grave ocorra. Por isso, sente-se tranqüila em relação aos filhos. Não acredita que estes possam machucar-se em brigas, como as que já ocorreram, nas quais alunos quebraram braços ou se cortaram.

Alice confessa que já chegou a temer pela integridade física de suas duas crianças, principalmente quando circulou pelo portão da escola o boato de que alguns alunos mais velhos estavam trazendo facas e canivetes para a instituição. Mas depois verificou que era mesmo tudo boato, que nada se

comprovou e que não adiantava ficar preocupada, até porque tem esperanças de logo poder devolver seus filhos à escola privada.

A vontade de retirar o mais rápido possível os filhos daquela instituição está vinculada, segundo Alice, a dois aspectos. O primeiro diz respeito ao temor de que os filhos adquiram hábitos que não fazem parte do cotidiano de sua família, especificamente a agressividade física, a má educação no trato com o outro e o uso de um vocabulário que ela denomina “de marginal”. O segundo aspecto está relacionado ao futuro das crianças. Ela e o marido querem que os filhos cheguem ao ensino superior e acredita que, com o ritmo da escola pública, isto seria impossível.

4.4.2. Entrevista com o pai de aluno, Alex

“Lógico, se eu tivesse condições, daria o estudo mais caro pra ele, mas hoje ninguém está podendo [sic].”

Alex tem trinta e dois anos, não tem religião e mora no Leme desde que nasceu. Estudou toda a vida em escolas privadas, até passar para o vestibular de Administração. Iniciou sua graduação em uma universidade privada, mas não se formou. Optou por um curso técnico, que conseguiu

fazer na EMBRAER, e trabalha há cinco anos como mecânico de aeronaves para uma grande empresa de aviação comercial.

Sua esposa tem o ensino médio na área de formação de professores e lecionava em escolas privadas até o filho nascer. É formada em Pedagogia por uma instituição pública.

Seu único filho fez a educação infantil e as duas primeiras séries do ensino fundamental em instituições privadas, mas agora, na terceira série, foi transferido para o ensino público. Alex diz que, quando as coisas melhorarem, talvez o menino volte para o colégio em que estudava antes. Todavia, não tem muitas esperanças. Os pais de sua esposa estão doentes e seu salário está estagnado há anos. As despesas da família têm aumentado e o valor da mensalidade do colégio do filho estava muito alto. A saída para a escola pública foi inevitável. Escolheu a escola onde realizamos nossa pesquisa porque soube que era uma das melhores de Copacabana, embora se situe bem distante de sua residência.

Alex acredita que o filho tem a vantagem de ter uma mãe que é professora e que não trabalha fora de casa. Assim, este não sofrerá tanto quanto as outras crianças da escola pública. Ele percebe também que existe uma grande diferença entre a formação propiciada pela escola privada e pela escola pública, e isto por vários motivos: os professores contam com mais recursos e são mais “fiscalizados”, a escola é mais organizada, os

responsáveis são mais interessados e os alunos mais educados e dispostos a aprender: “Infelizmente, é verdade. Aqui tem muita criança que vem pela merenda, só pela merenda mesmo. Na particular a criança vai para aprender porque ela vem de uma outra situação [sic]”.

A separação estabelecida por Alex é radical. De um lado, crianças que usam a escola para se alimentar. Nada mais. Precisam da escola para a sua reprodução física imediata. De outro, crianças que “vêm de outra situação”, que não precisam da comida oferecida pela escola e querem somente aprender, estudar. A conclusão parece óbvia: os pobres comem, enquanto os que não são pobres estudam.

Alex diz que está gostando da escola onde seu filho se encontra. Embora não seja o que ele queria, pelo menos a professora parece ser interessada e o local, limpo. Alex argumenta que mesmo os “ricos” estão trazendo os filhos para o ensino público, o que vê com bons olhos. Segundo nosso entrevistado, todos têm direito à escola pública e, com a chegada de famílias com “outra visão”, haverá uma maior “fiscalização” em relação aos professores e à administração da escola, como acontece nas instituições privadas. Isto deverá significar uma melhora no “nível de ensino”. Alex argumenta que, no Brasil, os “mais pobres” não têm costume de reivindicar seus direitos. Por isso, a escola pública, que por muito tempo atendia somente a este segmento, foi-se degradando a cada ano.

No entanto, agora, tudo pode mudar. Com seus novos usuários, a escola pública vai voltar a ter qualidade e pode ficar no mesmo nível da escola privada. Na fala de Alex, as famílias que estariam em posições diferentes dos “mais pobres” no espaço social são, de fato, a possibilidade de salvação da qualidade da escola pública.

Por tal motivo, defende, com ênfase, a presença dos pais e mães na escola: “Olha, se a escola é pública, a família tem que atuar firme e exigir melhorias sempre. Os alunos aqui têm que sair com o mesmo nível das crianças da particular: é direito nosso, de quem paga imposto nesse país [sic]”.

Alex não avalia que a escola seja muito violenta. Mas sabe que alguns conflitos ocorrem:

Aqui não tem marginal, nem bicho. Mas tem criança que é rebelde, que aprendeu a bater, que vive muita violência. Mas a professora fica de olho, com meu filho nunca aconteceu nada, mas minha esposa já me contou que às vezes dá problema mesmo. Mas isso é em qualquer lugar. Eu não posso colocar meu filho numa redoma de vidro [sic].

Alex utiliza a mesma fórmula que já vimos em outras entrevistas para mostrar que não teme pela segurança de seu filho: “Criança é tudo igual, é só ver na hora das brincadeiras [sic]”.

Para Alex, alguns pais “ficam de palhaçada” e são exagerados, o que gera algumas discussões no portão da escola. Acha que tais discussões “pegam mal” e dão a impressão de que a escola é mesmo para “favelados”, como já ouviu parentes dizer, criticando sua decisão de lá matricular seu filho [sic].

Ele espera que o filho alcance o ensino superior, mesmo realizando o ensino fundamental na escola pública. Quando o menino chegar ao ensino médio, acredita que a situação da família já estará melhor e ele irá para um bom colégio privado, pois, nesse ponto, a proximidade do vestibular deve ser lembrada. Por enquanto, a criança pode ficar por ali, sempre com o auxílio da mãe que, segundo Alex, “vale mais que o da professora [sic]”.

As esperanças relativas ao que a escola pode oferecer limitam-se, na avaliação de Alex, aos conteúdos e às matérias. No aspecto formativo mais amplo, relativo à produção do cidadão, Alex não acredita que a escola possa intervir e, de resto, sua família já dá conta plenamente dessa demanda.

4.4.3. Entrevista com a mãe de aluno, Maria

“A escola é boa sim, tem tudo aí pras crianças [sic].”

Maria tem vinte e sete anos e é católica. Reside em uma área de concentração de pobreza próxima à escola há dez anos, quando se casou. Antes, vivera somente na Favela do Jacarezinho, na zona norte do Rio de Janeiro. Maria estudou pouco - chegando somente à quarta série do ensino fundamental - e todo seu percurso escolar foi realizado em uma escola do bairro de Triagem. Seu marido conseguiu terminar a educação fundamental e parou de estudar.

Ambos trabalham fora de casa. Maria é faxineira em uma loja do Shopping Rio Sul e seu marido é auxiliar de mecânico em uma oficina também situada em Copacabana. Em sua casa, reside ainda sua mãe, que nunca trabalhou e recebe uma pensão do INSS.

O casal tem dois filhos - Mário, que está na escola em que realizamos nossa pesquisa desde 2001, tendo entrado na primeira série do ensino fundamental, e Aline, que está iniciando agora sua alfabetização. Ambos estão em idades idealmente próximas da escolarização que possuem.

Maria faz elogios à escola em que seus filhos estudam. Sua avaliação positiva inclui os professores, os funcionários e a direção. Acha que os filhos recebem um “bom estudo” e que este “é forte mesmo”. Por outro lado, a escola lhe propicia tudo que precisa para gerenciar de forma adequada seu cotidiano. Seus filhos estudam pela manhã e não precisa levá-los, pois o

maior já pode conduzir sozinho a irmã. As crianças almoçam na escola e, assim, ela pode economizar na comida, porque a “coisa tá muito difícil mesmo, tudo caro [sic]”. Dessa forma, a mãe precisa preocupar-se apenas com o jantar, o já perfaz uma boa economia para o orçamento doméstico.

Ainda encontra com os filhos antes de seguir para o Shopping Rio Sul, onde trabalha das 14:00 às 22:00 horas. Nesse período, as crianças ficam com sua mãe, que já é idosa, mas ajuda a cuidar dos netos até que o pai das crianças chegue do trabalho, sempre por volta das 20:00 horas.

Como outras mães, Maria percebe a existência de diferenças sociais entre os alunos da escola. Afirma que existem alunos que são “filhos de madame” e outros que são “do povão”. No entanto, não acredita que os dois grupos estabeleçam relações conflituosas, pois “é tudo criança e criança se entende”. As brigas que ocorrem na escola são normais, “nada demais”, segundo ela. Mas Maria sabe que muitas das “madames” reclamam com a professora quando seus filhos se envolvem em conflitos e, mais do que isso, sempre apontam que a culpa foi da outra criança.

É neste ponto que pela primeira vez Maria faz uma crítica à escola. Diz que, quando ocorrem conflitos, a professora de seu filho fica sempre do lado dos mais “fortes”.

É como diz por aí: a corda sempre rebenta do lado mais fraco. Sempre as mães dos riquinhos diz que eles são santo. Mas tem

criança que é santa? Não tem. É tudo criança, então tem briga mesmo. A professora tem que dizer isso pra estas madames. Acaba que só os “do povão” ficam de castigo e tal, chama a mãe. Isso não tá certo [sic].

Maria acredita que isto se dá porque as “madames” estão sempre “comprando” a professora com presentes e bombons. Mas também porque muitas professoras, como é o caso da que ministra aulas para seu filho, moram ali “no asfalto, em Copa mesmo,” e são vizinhas das “madames”. Para Maria, a professora não poderia se deixar levar por essa proximidade, porque trabalha em uma escola pública, que “é pra pobre mesmo [sic]”.

Vemos que Maria representa a escola pública como um local reservado para os pobres como ela. Aqui, o conceito de público se liga muito menos à idéia de uma esfera pública e publicizada, ao qual todo cidadão deve ter acesso. Outrossim, público é representado por Maria como algo que deve ser utilizado por quem necessita. Por isso, argumenta: “Tem muita criança aqui que a mãe podia pagar uma escola particular, pra ela estudar pra lá. Mas não, quer ficar aqui, quer ter vantagem aqui, e a professora ainda aceita isso [sic]”.

Maria afirma que não há qualquer problema na presença dessas crianças e suas mães na escola em que seus filhos estudam, desde que estes não queiram ser “os donos do pedaço”. Se as “madames” e seus filhos não

criassem problemas, acusando as crianças “do povão”, estaria “tudo bem”. No entanto, para Maria, as crianças mais ricas tentam excluir as mais pobres dentro do próprio espaço que lhes é destinado. Esta configuração específica é o que parece mais incomodar Maria, pois lhe traz a sensação de estar assistindo a um “abuso”. Esta sensação se ancora na representação que Maria tem da escola pública. Sabe que não pode pagar a escola privada para seus filhos, como podem as “madames”. Assim, conta com aquele nicho para promover a educação dos filhos e, mais do que isso, para garantir pontos importantes da reprodução material da família. Não aceita, portanto, que as famílias que “não precisam” desse espaço acabem ganhando a preferência dos professores e, ao lado disso, beneficiem-se com essa preferência.

Maria parece dar muita importância à escolarização de seus filhos e afirma que, se tivesse tempo, participaria mais. Ela tem somente as manhãs livres e as utiliza para cuidar da casa, das roupas da família, ir ao mercado e fazer os pagamentos de contas. Dificilmente pode ir às reuniões, mas lembra que nunca foi chamada à escola por qualquer problema de indisciplina com seus filhos. Pelo menos uma vez por semana, quando consegue um tempo livre, vai buscá-los, para saber das professoras como ambos estão indo.

Por outro lado, sabe que as “madames” estão todo dia no colégio e podem conversar com a professora mais do que ela. Maria acredita que isto faz alguma diferença para o desenvolvimento da criança, pois a mãe está mais próxima da vida desta na escola. Gostaria de poder fazer o mesmo, mas o trabalho e os afazeres domésticos a impedem.

A mãe tem esperanças difusas em relação ao que a escola pode trazer a seus filhos. Acredita que naquele espaço eles adquirem hábitos relacionados com o bom comportamento e com a obediência aos mais velhos. Gostaria que suas crianças chegassem a ser “uns doutor”, mas sabe que isto é um caminho difícil. Por isso, pergunta a mim: “Você já viu doutor pobre? [sic]”

4.4.4. Entrevista com a mãe de aluno, Luzia

“Uns têm dinheiro, outros não têm, é assim mesmo [sic].”

Luzia tem trinta anos de idade e freqüenta uma igreja evangélica pentecostal. Mora em uma área de concentração de pobreza próxima à escola em que realizamos nossa pesquisa desde que sua família veio morar no Rio de Janeiro, há quinze anos. Luzia nasceu no interior do estado da Paraíba e lá estudou até a quarta série do ensino fundamental. Em seus

quinze anos na capital carioca, somente trabalhou como empregada doméstica em residências na zona sul da cidade.

Luzia esteve casada com um rapaz que era seu vizinho, quando tinha 22 anos. Não sabe qual a escolaridade deste. Da união, teve uma filha, que cursa a segunda série do ensino fundamental. O marido saiu de casa há oito anos e jamais regressou. Não tem notícias dele e nunca recebeu qualquer auxílio para a manutenção da criança: no máximo algum dinheiro dos pais deste quando a menina, ainda bebê, ficava doente.

Luzia mora com os pais, com dois irmãos menores e com a filha, e ajuda a dividir as despesas da casa. O pai e os dois irmãos trabalham como serventes em um supermercado, em Copacabana. Sua mãe conserta roupas na própria comunidade, mas Luzia diz que isto é mais um passatempo, pois rende muito pouco dinheiro.

Sobre a escola, Luzia tem muito pouco a dizer. Mas este silêncio de fato reflete uma forma de aproximação da instituição escolar que se relaciona com o cotidiano de sobrevivência e reprodução material de Luiza.

Diz somente que acha a escola muito boa. A professora é boa, a comida é boa, a diretora é boa, o “moço da portaria” é bom. As diferenças sociais, porém, são percebidas por Luiza de forma nítida. Ela somente vai até a escola na hora da entrada das crianças do turno da manhã. Sua filha regressa para casa sozinha, pois, nessa hora, ela já está trabalhando. No

entanto, no pouco tempo diário que passa no portão da escola, Luiza verifica que há pais e mães “que têm dinheiro” levando os filhos para a aula, são “bem arrumados” e alguns chegam de carro.

Luiza fica confusa com tal situação. Quando pensa nas casas em que já trabalhou, não lembra de Ter visto qualquer criança estudando em escola pública, “só particular”. Ela sempre pensou que a escola pública fosse destinada aos pobres, que não podiam pagar. Acredita agora que, se na mesma escola em que sua filha estuda, há também filhos daqueles “que têm dinheiro”, deve ser porque a escola é muito boa, pois, se não fosse, estes não estariam lá. Por tais motivos, acha boa a presença dos “que têm dinheiro”.

Acredita que as crianças de condições sociais diferentes devem relacionar-se sem problemas na escola, não vê motivos para brigas: “Uns têm dinheiro; outros não têm. É assim mesmo. As crianças querem brincar tudo junto, tudo junto. Eu vejo na entrada: eles falam, conversam, não tem separação não [sic]”.

Mas Luzia já presenciou discussões entre os dois grupos de responsáveis. Não sabe bem por quê, mas ouviu dizer que se relacionavam com brigas entre os alunos. Lembra que houve um período em que as relações estavam mais tensas entre os pais, pois haviam encontrado facas e canivetes com alguns alunos. Acredita que nessa época, portanto, os pais “que têm

dinheiro” ficaram com medo. Luzia traça um perfil dos dois grupos de crianças, para explicar por que esse grupo de pais ficou temeroso com o que poderia acontecer nas relações entre seus filhos e aqueles que eram “pobres”. Trabalhando há tantos anos como empregada doméstica na zona sul do Rio de Janeiro, Luzia conhece bem as crianças de melhor condição social.

Ela argumenta que os mais “pobres” sabem “se virar sozinhos”, estão habituados a “rodar tudo por aí” e, por isso, são “mais espertos”. Já os filhos daqueles “que têm dinheiro” são “criados dentro de casa”, “têm tudo na mão”, são “cheios de frescura” e ficam “medrosos [sic]”.

Das diferenças, Luzia conclui que, nas brincadeiras realizadas entre as crianças, no recreio ou mesmo na sala de aula, os filhos daqueles “que têm dinheiro” acabam não gostando, porque “são frescos mesmo [sic]”.

Mas não acredita que os “pobres” sejam mais indisciplinados. Avalia que as crianças são igualmente “bagunceiras”. No entanto, somente um grupo faz “queixa” para a professora e, portanto, todos acham que só os “pobres” são “bagunceiros”.

Por outro lado, Luzia também avalia que a professora dá mais atenção para os filhos daqueles “que têm dinheiro”. Na verdade, faz tal afirmação baseada no que vê na entrada da escola, naquilo que a filha lhe conta e no que ouve de suas vizinhas, amigas e conhecidas:

Todo mundo fala. Fala aí que as tias são puxa-saco dos riquinho. Eu não sei assim [...], mas eu acho que é mesmo, porque elas ficam rindo pra eles, que chega tudo arrumadinho, de mochila bonita, as mãe tudo arrumada também. Eu acho sim, mas nem ligo, que minha filha não precisa de puxa-saco [...] [sic].

Para Luzia, sua filha não precisa de “puxa-saco” porque pertence àquele grupo de crianças que sabem “se virar”. Portanto, a proteção que a professora poderia lhe dedicar seria exatamente nesse campo das interações entre os alunos. Luzia não avalia que esta “proteção” possa ser estendida para o processo de ensino-aprendizagem. De fato, ela pensa muito pouco neste. Porém, Luzia prefere não criticar a professora, e diz que: “[...] é assim mesmo, os ricos sempre levam vantagem, já tô acostumada, já tô já, desde que nasci [sic]”.

Como vemos, apesar de perceber um certo privilégio dos alunos “ricos”, Luzia acha que tal situação não pode ser alterada. Entramos aqui no cerne da noção de “ordem das coisas”, definida em Bourdieu (1998, p. 85). As hierarquias do mundo social se impuseram a Luzia de forma tão forte, constante e repetitiva que passam a ser lidas como se fizessem parte da “ordem das coisas”. A expressão de Luzia “é assim mesmo”, que aparece em outros momentos de sua entrevista, reflete o “efeito de naturalização”

(Bourdieu, 1998, p. 160), que joga uma cortina de fumaça sobre as hierarquias socialmente produzidas e as toma como elementos que fariam parte da forma “natural” de funcionamento do mundo.

Luzia acredita que o ensino que sua filha recebe seja “forte”, que a escola seria “forte, muito forte mesmo”. Ela mesma não sabe avaliar isto, porque tem “pouco estudo”, mas “todo mundo fala” que aquela é a melhor escola de Copacabana [sic]. Considera que foi muita sorte existir uma escola tão boa, perto de sua casa.

Vai fazer de tudo para que a filha possa terminar os estudos para “ser alguém na vida”. Completar os estudos para Luzia é chegar a “se formar”. Ela não está familiarizada com as diferenças entre os níveis de escolarização. Gostaria somente que sua filha seguisse até o final. Sabe que é um caminho longo a percorrer, a menina está começando, mas vai trabalhar para que isso seja possível.

Neste ponto, Luzia critica mães e pais que obrigam os filhos a trabalhar desde cedo. Ela acha que os pais deveriam dar importância à escola, pois, sem esta, as crianças filhas de “pobres” não conseguirão empregos melhores do que o dos próprios pais. É este o futuro que planeja para sua filha e acredita que vai ver isto acontecer, pelo menos se depender de seu esforço.

4.5. *Uma hierárquica rede de relações no cotidiano escolar*

Da análise das entrevistas realizadas é possível verificar como os agentes sociais representam o cotidiano escolar e quais os pontos que estes ocupam na hierarquia daquele campo específico.

De início, verificamos que a referência à hexis corporal dos alunos aparece em boa parte das entrevistas com professores - sejam os com regência de turma, seja os desviados de função - e mesmo em uma entrevista de um responsável.

Mais particularmente, como nos indica Bourdieu (1998), os agentes se reconhecem no espaço social também pelo habitus que carregam inscrito no corpo; por outro lado, o simbolismo relacionado ao que o agente porta e ao como se porta também constitui indícios de localizações no espaço social.

Nas entrevistas, em geral, a referência à hexis corporal era feita exatamente para apontar diferenças de capital econômico e de capital cultural entre os alunos e entre suas famílias e, daí, derivava-se uma certa expectativa de rendimento escolar. Assim, a leitura da hexis corporal aparecia também como uma representação, na qual, a determinadas características, ligavam-se outras, de forma estática.

Todavia, o elemento representacional mais forte que encontramos nas entrevistas realizadas com os docentes diz respeito à família e ao papel desta no desenvolvimento das crianças na escola. Praticamente todos os docentes - com ou sem regência de turma - fazem desse ponto o cerne de suas argumentações.

Os diferenciais de rendimento escolar não poderiam ser atribuídos aos alunos individualmente, mas tão-somente a suas famílias. Apenas uma professora lança mão de uma linguagem que relaciona rendimento a características de saúde das crianças, mas estas também são relativizadas pelos aspectos socioeconômicos que estão à sua volta.

A família é, portanto, a pedra angular sobre a qual os oito professores entrevistados, uma funcionária e mesmo dois pais oriundos das camadas médias urbanas estruturam suas argumentações. Assim, é a família que explica a tendência de o aluno se desenvolver de forma melhor ou pior na escola e apresentar um rendimento bom ou ruim - muito embora alguns docentes fujam discursivamente dessas classificações e somente permitam que elas apareçam de forma indireta. E isto por vários motivos: pela motivação dada à criança, pelas cobranças feitas a ela, pelo leque de experiências culturais proporcionadas, pela disciplina e pelo comportamento impostos - inclusive no que tange à higiene -, pelo acesso a meios de

comunicação, pelo acesso à informática, pelo espaço reservado para a criança estudar, pela ausência de conflitos intrafamiliares etc.

A lista acima pode ser resumida em duas noções: capital econômico e capital cultural. Para os professores, estes agentes sociais que têm a competência legítima para dispor hierarquicamente os alunos naquele campo específico consideram a origem familiar como um elemento fundamental e definidor.

Embora alguns docentes cheguem a afirmar que não é a condição social da família que importa, mas sim a importância que esta dá aos filhos na escola, todos acabam por relacionar a atuação eficaz da família com uma condição social que escapa à pobreza.

Não é por acaso que encontramos nas entrevistas de quatro professores com regência de turma, de três professores desviados de função, de uma servente, de um aluno e de dois responsáveis a explicitação de uma representação negativa acerca dessas famílias, o que deriva na lista a seguir. Assim, os responsáveis mais pobres seriam: ausentes, irresponsáveis, desinteressados pela vida escolar dos filhos, favelados, desempregados, alcoólatras, agressivos, violentos, não-escolarizados, desmobilizados para reivindicar, com relações extraconjugais, desrespeitosos etc. Entre estes, ainda estariam muitas mães solteiras e mães sozinhas.

Como vimos, as famílias que se vinculam às camadas médias urbanas apresentam características inversas a estas e produzem filhos com maiores possibilidades de desenvolvimento escolar.

Considerações finais: as hierarquias no cotidiano escolar

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis... Eu diria a nós, educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas entre nós que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, atrelem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

Em estudo produzido por Patto (1993), baseado em pesquisa realizada no início dos anos de 1980, em uma escola da periferia da região metropolitana de São Paulo, a autora aponta elementos fundamentais para pensar o objeto de nossa tese.

Patto afirma que a educação escolar no Brasil mobiliza um “preconceito” contra os alunos de “camadas populares”.⁴⁰ Tal preconceito seria “[...] estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos” (Patto, 1993, p. 341).

A materialização desse preconceito seria encontrada na afirmação a priori de que as crianças pobres carregam uma “inferioridade” intelectual que dificulta o trabalho da escola e explica as taxas de repetência verificadas. Por isso, Patto (1993, p. 347) se refere a um processo de “fracassalização” desse aluno pobre. O resultado, segundo Mello (1993), na “Apresentação” de Patto (1993), é que a escola pública de nível fundamental opera uma rejeição das crianças mais pobres, levando a uma situação em que a escola não aceita a criança com suas características e esta, por sua vez, não aceita a escola como a mesma se apresenta.

Seguindo a mesma direção de Patto (1993), Sanchez (2000), em pesquisa realizada nos anos de 1992 e 1993 em duas escolas de uma cidade de médio porte na Espanha, encontra, entre os docentes entrevistados, três explicações para o fracasso escolar recorrente dos alunos mais pobres.

⁴⁰ Termo utilizado por Patto.

A primeira residiria nas “carências culturais” oriundas da própria família do aluno. Por um lado, os estudantes chegariam à escola com lacunas de formação e de ganhos culturais devido à baixa escolaridade dos pais. Por outro, os interesses das famílias não se coadunariam com os interesses docentes de formação dos alunos. Os pais veriam a escola como um “depósito” onde as crianças podem ser colocadas e estariam muito distantes de qualquer interesse pelo processo de ensino-aprendizagem vivido pelos filhos.

A segunda explicação seria de natureza psicológica. Aqui, a avaliação dos alunos se detém em suas características pessoais, que justificariam o fracasso escolar. Nesse tipo de explicação, os alunos ganham adjetivos negativos, que caracterizam traços específicos de cada indivíduo e que se opõem a um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. A autora chama a atenção para o fato de que tais classificações são cotidianamente utilizadas pelos docentes de ambas as escolas por ela estudadas. Entre esses qualificativos negativos, a autora encontra dois grupos: um tem raiz em problemas comportamentais (como indisciplinado, imaturo ou desmotivado, por exemplo) e, outro, em problemas psicológicos mais demarcados, que se expressariam em desenvolvimento anormal de habilidades requeridas para o nível de estudo em que o referido aluno se encontra.

A terceira explicação é de natureza social. Nesse ponto, afirma-se que as condições sociais e culturais dos alunos limitam não só seus desempenhos na escola, mas também as possibilidades do trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores. Em tais perspectivas, os alunos não se motivam com a escola exatamente porque suas condições materiais de existência não possibilitam um acúmulo de condições iniciais, que poderiam levá-los a ver nesta algo necessário para suas vidas.

É interessante verificar que tanto as questões apontadas no estudo de Patto (1993) como as indicadas no estudo de Sanchez (2000) reaparecem com toda a força quando realizamos nossa pesquisa na escola que elegemos como alvo de nosso trabalho.

Como vimos no capítulo 3 desta tese, para caracterizar os alunos, os docentes utilizavam atributos desvalorizantes, que remetiam a marcas individuais e comportamentais. Assim, os discentes que obtinham conceitos negativos eram sempre tomados como portadores de características também negativas. Percebemos a existência de qualificativos diversos atribuídos aos alunos, tais como: indisciplinado, desobediente, desmotivado, apático, baixa auto-estima, faltoso etc. No momento em que esses adjetivos estavam sendo anunciados, soavam como veredictos justificadores do conceito atribuído ao aluno e, mais do que isto, comprobatórios de sua negatividade.

Usamos o termo “veredicto” exatamente porque, aqui, trata-se de opiniões emitidas por profissionais que carregam a competência socialmente legítima para avaliar alunos e qualificar suas performances; opiniões, portanto, que se transformam em julgamentos legítimos. Para além disso, tais opiniões foram registradas em ata e emitidas no espaço especialmente preparado para os docentes refletirem - em conjunto com a direção da escola - sobre alunos e conceitos. Mais especificamente, o Conselho de Classe constitui o espaço institucional próprio para a apresentação de conceitos e para a discussão dos “casos” problemáticos.

É interessante observar que, nesse espaço institucional, raramente são emitidas referências à condição social dos alunos, como ocorre no momento em que entrevistamos individualmente os mesmos docentes. Esta constatação é significativa exatamente porque não encontramos, nas atas dos Conselhos de Classe por nós investigadas, referências a alunos de nossa amostra oriundos das camadas médias urbanas, ao contrário do que ocorre com os alunos de nossa amostra que habitam as áreas de concentração de pobreza do entorno da escola. Acreditamos que isto se deva ao fato de que a inserção dessa questão naquele espaço apontaria para a quebra da neutralidade que deve caracterizar o conselho e a escola, como instituição.

Assim, no âmbito dos discursos proferidos durante os Conselhos, os alunos não são pobres ou não-pobres: são simplesmente indivíduos que carregam características determinadas. Somente a família é inserida pelos docentes nas discussões ocorridas naquele espaço institucional. Como vimos, tal inserção se faz também a partir da necessidade de justificar o mau rendimento escolar dos alunos e referendar os conceitos atribuídos. As atas pesquisadas estão repletas de referências à falta de colaboração das famílias com os professores. Dessa forma, as famílias são apontadas como um elemento fundamental para o desempenho ruim das crianças, pois dificilmente comparecem à escola quando chamadas e, nos momentos em que comparecem, não são resolutivas. Nos conselhos, os docentes afirmam, de forma taxativa, que a indisciplina e o absenteísmo são as duas principais barreiras que impedem as performances positivas de um significativo número de alunos. Tais barreiras somente poderiam ser superadas, de forma mais eficaz, com o apoio familiar. Como este apoio não existe, o problema permanece. Exatamente por conta dessa constatação, encontramos, em uma ata de 1997 - não por acaso o último conselho daquele ano -, uma emblemática observação que mostra a resignação dos docentes e ao mesmo tempo afirma que todos os esforços estão sendo envidados pela escola, a fim de melhorar o desempenho dos alunos, apesar de não estarem produzindo efeitos.

A leitura realizada pelos docentes acerca dos alunos ganha novas delimitações quando ouvimos suas falas nas entrevistas realizadas. Nelas, os alunos são diretamente apontados como pobres ou não-pobres, e tal divisão é expressa, como vimos, a partir de inúmeras categorias que se referem à sua posição social. Dessa forma, nas entrevistas com os docentes a questão da pobreza emerge como principal elemento explicativo das performances negativas dos alunos e, mais do que isto, como elemento articulador das dificuldades correlatas - como a não-participação das famílias no processo de ensino aprendizagem, o absenteísmo e a indisciplina.

Nas entrevistas, constatamos ainda a existência de duas discursividades que se sobrepõem. Como vimos, no início da relação de entrevista, os docentes resistem a diferenciar os alunos com os quais trabalham. Suas falas refletem o que poderíamos chamar de “discurso institucional”, que conteria a forma como a escola afirma reconhecer os discentes. Nesse discurso, todos devem ser afirmados como portadores de capacidades plenas de desenvolvimento, embora regidos por ritmos diferenciados de aprendizagem.

No discurso institucional, os professores repetem sistematicamente que não existem alunos melhores ou piores, mas tão-somente alunos com ritmos e características de aprendizado diferentes. Aqui, os docentes ressaltam a

necessidade de uma lógica de avaliação processual e flexível, capaz de apreender os elementos aparentemente menores e difusos mobilizados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, quando comparamos as performances do *corpus* de ambos os grupos de alunos delimitados em nossa pesquisa, verificamos que esta lógica de avaliação significou resultados muito diferentes para estes. O que acaba por nos mostrar que o discurso institucional proferido não se realiza na prática concreta da escola.

A constatação feita no parágrafo anterior explica por que, nas entrevistas realizadas com os docentes, logo após o discurso inicial, aparece um outro discurso, definitivamente não-institucional, que aponta as diferenças entre os alunos e expõem em detalhes quais as condições que produzem um aluno melhor e um aluno pior. Nessa outra discursividade, surgem com toda a força as marcas da diferença justamente porque os professores podem, devido às características de sua clientela, comparar.

Em todas as entrevistas realizadas com os docentes, os alunos mais pobres foram identificados a carências culturais e de formação comportamental. Por isso, tais alunos seriam indisciplinados e teriam um ritmo de aprendizado mais lento. Tais características, porém, não seriam algo intrínseco aos indivíduos, mas sim aspectos derivados das condições materiais a que são submetidas suas famílias.

Ao estabelecer comparações entre as famílias pobres e aquelas que estamos denominando como vinculadas às camadas médias urbanas, os docentes concluem que as segundas possuem maior capacidade cultural acumulada para auxiliar o desenvolvimento escolar dos filhos e, por isso, estes acabam apresentando um desenvolvimento mais rápido. No mesmo movimento, estas famílias são também mais interessadas na escola e, portanto, articulam-se com os docentes em torno do processo de ensino-aprendizagem.

A junção dos fatores sociais, econômicos e familiares - ou melhor, a sobredeterminação dos dois primeiros sobre o último, especialmente no tocante às famílias pobres - configura uma situação na qual os filhos destas se encontram em desvantagem na apreensão de conteúdos e no desenvolvimento escolar, se comparados aos filhos de famílias não-pobres.

Assim, na escola tomada como alvo de nossa pesquisa, verificamos que se reproduz cotidianamente uma forma muito específica de caracterização dos alunos marcados pela pobreza. Tal caracterização se assemelha muito à encontrada há duas décadas por Patto (1993), na periferia da região metropolitana de São Paulo, e por Sanchez (2000), em uma cidade de porte médio na Espanha. Estas proximidades parecem apontar para a existência do que Bourdieu (2000) chama de inconsciente da escola. Mais do que isto, parece indicar também uma determinada forma de justificar o mau

rendimento escolar dos alunos, que se expande por diferentes realidades. Essa indicação preliminar que aqui fazemos carece, porém, de estudos muito mais aprofundados e não constitui parte do objeto desta tese.

Por outro lado, interessa-nos pensar no que mudou das constatações de Patto (1993), produzidas em pesquisa que data do início dos anos 1980, para os dias de hoje. Ou, mais rigorosamente, o que há de diferente entre os resultados de uma pesquisa realizada na década de 80 em uma escola da periferia da região metropolitana de São Paulo e os de uma pesquisa realizada em uma escola da zona sul do município do Rio de Janeiro, cercada por áreas de concentração de pobreza.

É necessário concluir que encontramos poucas diferenças e muitas semelhanças. As justificativas docentes para o mau desempenho escolar dos alunos pobres verificadas em fontes institucionais e em entrevistas variam quase sempre sobre os mesmos temas e questões que Patto (1993) já encontrara.

A diferença que pode ser identificada diz respeito ao fato de que, ao contrário dos docentes que exerciam suas atividades na escola pesquisada por Patto (1993) - que atuavam exclusivamente com um conjunto de alunos vinculados às parcelas pobres da classe trabalhadora urbana -, os docentes por nós investigados atuam ao mesmo tempo com crianças pobres e com

aquelas oriundas das camadas médias urbanas. Estes educadores podem estabelecer julgamentos comparativos de ambos os grupos de alunos e o fazem com nitidez. Não é por acaso que, quando comparamos os conceitos de uma amostra de alunos de ambos os grupos, notamos que os filhos das camadas médias urbanas obtêm as melhores performances em suas avaliações, enquanto, aos filhos das famílias pobres, restam os mais negativos conceitos.

As indicações de Bourdieu & Saint-Martin (1998) são fundamentais para que possamos compreender uma configuração dessa espécie. O que o sociólogo francês denomina como “juízo professoral” é exatamente o que encontramos quando realizamos nossa pesquisa em uma determinada escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Como vimos, tais julgamentos se articulam em torno da pobreza ou não-pobreza dos alunos, situação de posicionamento na estrutura socioeconômica, que é lida inicialmente pelos docentes por meio do hexis corporal dos alunos. Assim, estes são mais ou menos arrumados e limpos. Os mais arrumados e limpos são também mais comportados, colaborativos e interessados e, automaticamente, mais propensos a um rápido aprendizado e a uma melhor performance na escola. Como lembra Bourdieu & Saint-Martin (1998),

[...] os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada [...], mas também o corpo socialmente tratado [...] que é percebido através de taxonomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa. (Bourdieu, 1999, p. 193)

Como fica aparente na pesquisa que realizamos, os julgamentos que se apóiam de início no *hexis* corporal dos alunos remetem a um julgamento da posição social do indivíduo que, no entanto, nega-se enquanto tal e se traveste em avaliação do mérito individual. As qualidades intelectuais e comportamentais dos indivíduos são apreendidas aprioristicamente, a partir de informações que compõem sua *hexis* corporal. Isto só pode ser feito porque, no âmbito de uma sociedade altamente hierarquizada, a posição do indivíduo no espaço social revela sua maior ou menor valorização na maioria dos campos por onde circula, inclusive na escola.

Os demais agentes sociais que compõem aquele campo também se remetem à *hexis* corporal dos alunos (incluindo os próprios), com a diferença, porém, de que estes não possuem a legitimidade para emitir julgamentos e veredictos escolares. Tanto os funcionários de nível elementar quanto os professores desviados para funções burocráticas, os responsáveis e mesmo os alunos também definem os afastamentos iniciais entre os

discentes em torno de binômios que apontam para diferenças na roupa, na postura, no corpo.

Vale lembrar que o conceito de espaço social não quer nomear as formas historicamente construídas de uso e ocupação do espaço físico, embora seja facilmente observável que existe uma tendência nas sociedades humanas à segregação espacial e, por conseguinte, as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas - coagidas ou não a isto - no espaço físico. Dessa forma, o espaço social constitui um plano no qual os agentes sociais se distribuem de maneira relacionalmente hierárquica, a partir da quantidade de capital cultural e capital econômico que carregam.

Assim, os alunos que estudam na escola-alvo de nossa pesquisa, embora freqüentem a mesma sala da aula, estão muito distantes no espaço social e, na medida do possível, reafirmam essa distância em suas relações. Por isso, dividem-se espacialmente na sala de aula: os mais pobres ao fundo da sala, os filhos das camadas médias urbanas na frente. Mas se dividem também no recreio; os primeiros no refeitório, comendo a merenda escolar, e os segundos no pátio, comendo os lanches que trazem de casa.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, vimos como estes também sentem a realidade das distâncias no espaço social. Os mais pobres se

referem negativamente aos outros, como aqueles que gostam de “tirar onda”, de “aparecer”, de se colocar como superiores ao falar dos bens que possuem. Estes seriam “metidos a playboy”, “filhinhos(as) de papai” e “puxa-sacos” dos professores. Os alunos mais pobres sabem que os docentes se relacionam melhor com estes alunos “puxa-sacos” e que, na eventualidade de qualquer disputa, ficarão ao lado deles. E sabem isto porque seu senso prático já lhes indicou, de forma não-reflexiva e inconsciente, que aqueles indivíduos estão mais bem situados no espaço social do que eles, e, por isso, por estarem “acima”, têm vantagens na escola e fora dela, que seriam, para os mais pobres, inimagináveis.

Os alunos oriundos das camadas médias urbanas, por sua vez, apontam os mais pobres como bagunceiros, agressivos, maus e esquisitos; indivíduos de quem devem afastar-se para evitar confusões e problemas. Nas representações que estabelecem, estes representam perigo.

De qualquer forma, cada grupo representa o outro como um conjunto de indivíduos indesejáveis, portadores de características intrinsecamente negativas.

A situação de privilégio dos alunos das camadas médias urbanas junto aos professores é identificada pelos estudantes mais pobres e por seus responsáveis, por funcionários de nível elementar e mesmo por professores desviados de função - que, portanto, não se encontram em regência de

turma. Por outro lado, a situação complexa dos alunos mais pobres naquele campo é patente, seja nos conceitos que recebem, seja nos veredictos docentes sobre os mesmos.

Frente à política municipal de educação, que busca evitar a retenção formal dos alunos nas séries que compõem o ensino fundamental, estes alunos vão trilhando sua trajetória de forma acidentada e pouco produtiva. São retidos na escola por mais tempo, visto que, sucessivamente, são encaminhados para o patamar seguinte. Mas o que farão com a escolarização passível de ser obtida nestas condições ao fim do caminho?

A permanência dessa situação pode levar ao que Bourdieu (1998) denomina “exclusão com data marcada”, ou seja, o aluno é levado a cumprir os anos de escolarização fundamental sem retenções e, portanto, com menor estímulo à evasão, para, ao final da trajetória, ser portador de um diploma que não corresponde a habilidades, com a exclusão da escola e do mercado de trabalho.

No campo específico da escola, estes alunos ficam alijados nas esferas mais subordinadas hierarquicamente. Pela falta de capital econômico e de capital cultural, são tomados como mais lentos, menos interessados, agressivos e indisciplinados. Seus pais são lidos a partir de representações tipicamente mobilizadas em relação às parcelas mais pobres da classe trabalhadora

urbana: bêbados, promíscuos, também agressivos.

Muito acima deles no campo, os filhos das camadas médias urbanas são colaborativos, interessados e disciplinados. Seus pais se relacionam bem com os professores - embora em alguns momentos estejam presentes demais e exagerem nas cobranças - e são seus vizinhos. Levam-nos para casa no intuito de - a partir de relações privadas - viabilizar o “reforço” das atividades escolares dos filhos.

A presença das camadas médias urbanas de forma mais sistemática nessa escola municipal, a partir dos últimos anos da década passada, parece ter inserido uma nova face da desigualdade naquele espaço institucional, para além daquelas que Patto (1993) já havia identificado. Os docentes comparam e hierarquizam os alunos nos conceitos emitidos e nos veredictos utilizados para justificá-los.

Mais do que isto: estabelecem, a partir de representações solidamente difundidas naquele espaço, um perfil do aluno mais pobre, que vai da sujeira e desarrumação à indisciplina e agressividade, e chega à lentidão no aprendizado e ao mau rendimento. Tudo isto não por característica intrínsecas ao aluno, mas por conta de elementos sociais que cercam as vidas de suas famílias. Porém, de qualquer modo, parece que não há o que fazer com estes, além de elaborar veredictos e diagnósticos.

Para os filhos das camadas médias, encontramos outra representação, que vai da limpeza e arrumação à colaboração e disciplina, e chega à rapidez de aprendizado e ao bom rendimento.

Dessa forma, fica muito aparente a correspondência entre a estrutura social e as estruturas mentais ou entre as divisões objetivas existentes do mundo social e os princípios de visão, de classificação e de divisão que os agentes sociais utilizam (Bourdieu & Wacquant, 1992). No caso por nós estudado, a hexis corporal dos diferentes grupos de alunos é a chave que conduz à produção das representações docentes que associam características do corpo a características morais, comportamentais e de rendimento escolar. Por isso, não podemos esquecer que os sistemas simbólicos e representacionais não são somente instrumentos que guiam os agentes sociais por entre a coletividade: são também instrumentos eficazes de dominação e de reprodução desta.

E tudo isto está plenamente justificado pela idéia de neutralidade dos julgamentos escolares. A legitimidade da instituição para consagrar os aptos e os não-aptos a partir de conceitos não evita, pelos menos nas representações dos docentes, a referência à realidade social como elemento que condiciona a vida do aluno na escola. Esta legitimidade agora aponta somente para o fato de que os problemas no desempenho desses alunos mais pobres não podem ser resolvidos naquele espaço institucional, por

mais que a escola realize esforços nessa direção. Este diagnóstico final parece ensejar um impasse, ao lado de uma situação de aprofundamento das desigualdades.

O impasse está representado pela impossibilidade de viabilizar uma trajetória melhor para os alunos mais pobres. O aprofundamento, porque as representações sobre estes são relacionalmente produzidas tendo como elemento de comparação os alunos das camadas médias urbanas. Aos primeiros, dirigem-se as características negativas e a inviabilidade. Aos segundos, as características positivas e a aposta no sucesso escolar. E isto na mesma escola, na mesma sala de aula.

Neste trabalho, tentamos explicitar os elementos de um inconsciente social presente naquela instituição escolar e entre os agentes que circulam e se relacionam naquele campo específico. Explicitar estes elementos pode ser um veículo para que os agentes sociais envolvidos possam avaliar, de forma crítica e reflexiva, as configurações sociais em que vivem cotidianamente. Mais precisamente, pode revelar um meio de libertar o agente social desse inconsciente que condiciona suas práticas.

No limite das possibilidades que se impõem ao trabalho científico e ao rigor que se faz necessário, esperamos ter contribuído para desarmar a concepção de naturalidade do mundo social e, com isto, questionar as

representações que presidem o exercício das mais variadas formas de poder e de dominação.

Referências bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supra-nacional”. Educação & Sociedade, n. 75, ano XXII, agosto de 2001.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BECK, Ulrich. O que é globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Les Heritiés. Paris: Minuit, 1964.

----- . La Reproduction. Paris: Minuit, 1970.

----- . O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

- . “Esboço de uma teoria da prática”. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu - sociologia. São Paulo: Ática, 1983a.
- . “Gostos de classe e estilos de vida”. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu - sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.
- . O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- . Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.
- . A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- . Pierre Bourdieu - escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- . “L’inconscient d’écôle”. Actes de la recherche em sciences sociales, nº 135, 2000.
- & SAINT-MARTIN, Monique. “As categorias do juízo professoral”. In: Bourdieu, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- . La Distinción: criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1999.
- . Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama, 1999.
- & WACQUANT, L. Responses - Pour une antropologie reflexive. Paris: Sevil, 1992.
- BRANDÃO, André Augusto. “Etnia, imprensa e essencialismo”. Contracampo - Revista do Mestrado em Comunicação e Imagem da UFF. Niterói: EDUFF, 2000.

-----. “Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres”. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2002.

BUARQUE, Cristóvam. A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Alfredo et al. “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro”. Trabalho apresentado na 23ª reunião anual da ANPED, Caxambu/MG, 2000.

COLLARES, Cecília A. L. & MOYSES, M. Aparecida. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Marcio da. “A educação em tempos de conservadorismo”. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1997.

DRAIBE, Sônia. Rumos e metamorfoses. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

DUPAS, Gilberto. Economia global e exclusão social. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DURKHEIM, E. & MAUSS, M. “Algumas formas primitivas de classificação”. In: Durkheim - sociologia. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1993.

----- . “Os delírios da razão - crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1997.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de ciências sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

GARCIA, Regina Leite. “No cotidiano da escola: pistas para o novo”. Cadernos CEDES, n. 28, São Paulo, 1992.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, Pablo. “Adeus à escola pública - a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias”. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUIMARÃES, Maria Eloisa. Escola, galeras e narcotráfico. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1996.

HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle. Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Textos para Discussão, n. 807)

IBGE. Censo demográfico do estado do Rio de Janeiro - 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

-----. Censo demográfico do estado do Rio de Janeiro - 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

-----. Censo demográfico do estado do Rio de Janeiro - 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

-----. Censo econômico - 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

-----. Censo econômico - 1975. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

-----. Censo econômico - 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

-----. Censo econômico - 1985. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

-----. Indicadores sociais: uma análise da década de 80. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

-----. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Rio de Janeiro: SIDRA, [s.d.].

-----. Pesquisa nacional por amostra de domicílios / Síntese dos indicadores sociais - 1999. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

-----. Censo demográfico - resultados preliminares - 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000a.

- . Pesquisa mensal de emprego. Rio de Janeiro: SIDRA, [s. d.].
- . Pesquisa de orçamentos familiares. Rio de Janeiro: SIDRA, [s. d.].
- FOLHA DE SÃO PAULO. Anos de 1994, 1995, 1996, 1997 e 1998.
- KURZ , Robert. “Descartável e degradado”. Folha de São Paulo, 11/07/1999.
- MELLO, Sylvia Leser. “Apresentação”. In: PATTO, Maria H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Quatro, 1993.
- MICELI, Sérgio. “Introdução: a força do sentido”. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Alfredo. “Uma sociologia da produção do mundo cultura e escolar”. In: BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu - escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- O’DONNELL, Guillermo. “Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio en el Estado burocrático-autoritário”. In: Documento CEDES/GLACSO/Nº 1. Buenos Aires: [s. n.], 1975.
- OLIVEIRA, Francisco de. A economia da dependência imperfeita. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- . A economia brasileira: crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes, 1988.

----- . “A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda”. In: OLIVEIRA, Francisco de. Os direitos do antivalor. Petrópolis: Vozes, 1998a.

----- . “Entre a terra e o céu: mensurando a utopia?”. Seminário Cidadania, Pobreza e Exclusão Social. Rio de Janeiro: FINEP/NOVIB/IBASE, 1998b.

----- . Os direitos do anti-valor. Petrópolis: Vozes, 1998c.

----- & PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Jane et al. “Mudanças no perfil de trabalho e rendimento no Brasil”. In: Indicadores sociais - uma análise da década de 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

OLIVEIRA, Solange Maria Lucan de. “Violência no Rio de Janeiro: desordem e caos social na cidade maravilhosa - imagens & leitores & mídia”. Revista Rio, setembro de 1996.

OLSON, Mancur. A lógica da ação coletiva. São Paulo: Edusp, 1999.

ORTIZ, Renato. “A procura de uma sociologia da prática”. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu - sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAIM, Iracema de Macedo. As representações e as práticas da violência no espaço escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: UFF, 1997.

PATTO, Maria H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Queroz, 1993.

RAMAL, Andrea Cecília. “As diferenças lingüísticas como fator de desigualdades educacionais”. In: Saúde, Sexo e Educação, n. 16, ano VI, jan-fev-mar de 1999.

RANGEL, Mary. Representações e reflexões sobre o bom professor. Petrópolis: Vozes, 1994.

----- & TEVES, Nilda. Representação social e educação. Campinas: Papyrus, 1999.

RIBEIRO, Rosa et al. “Família, criança e trabalho”. In: Indicadores sociais - uma análise da década de 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz. O futuro das metrópoles. Rio de Janeiro, Revam, 2000.

ROSANVALLON, Pierre & FITOUSSI, Jean Paul. La Nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial, 1997.

SABÓIA, João. Emprego nos anos oitenta - uma década perdida. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991a. (Texto para Discussão, n. 258)

----- . A região metropolitana do Rio de Janeiro na década de oitenta - mercado de trabalho, distribuição de renda e pobreza. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991b. (Texto para Discussão, n. 259)

----- . Distribuição de renda e pobreza metropolitana no Brasil. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991c. (Texto para Discussão, n. 268).

SANCHEZ, Carmen Nieves Pérez. “La escuela frente a las desigualdades sociales.” Revista Ibero-americana de educación. Nº 23, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In: OLIVEIRA, Francisco de Oliveira (org.). Os sentidos da democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Wanderley G. dos. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SINGER, Paul. “As opções do Brasil diante da crise”. Folha de São Paulo, 18/09/1998.

SPINK, Mary J. P. “O conceito de representação social na abordagem psicossocial”. Cadernos de Saúde Pública, n. 9. Rio de Janeiro: [s. n.], jul/set de 1998.

----- . “O estudo empírico das representações sociais.”

SUDBRACK, Edite Maria. Os demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão. Frederico Westdhallem: Editora da URI, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. “Estado, privatização e política educacional”. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1997.

URANI, André. “Crescimento e geração de emprego e renda no Brasil”. In: Lua Nova - Revista de Cultura e Política, n. 35, CEDEC, 1995.

ZALUAR, Alba. "Nem líderes nem heróis: a verdade da história oral". In: ZALUAR, Alba (org.). Violência e educação. São Paulo: Livros Tatu/Cortez, 1992a.

----- . "Exclusão social e violência". In: ZALUAR, Alba (org.). Violência e educação. São Paulo: Livros Tatu/Cortez, 1992b.

----- . Cidadãos não vão ao paraíso. Campinas: UNICAMP, 1994.

----- & LEAL, Cristina. "Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a escola comum". Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/UERJ. Relatório de pesquisa, 1995a. (Mimeo)

----- & LEAL, Cristina. "Cultura, educação popular e escola pública". Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/UERJ. Relatório de pesquisa, 1995b. (Mimeo)

----- . "Pobreza e educação: entraves sistêmicos e culturais - relatório final de pesquisa". Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/UERJ, 1995c. (Mimeo)