

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil .

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas.

Cita:

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas (2009). *A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/623>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil

Lorena Rodrigues Tavares de Freitas

*Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da
Universidade Estadual do Norte Fluminense*

A instituição escolar, segundo Pierre Bourdieu (1998), garante uma correspondência muito forte entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída dos alunos, que se diz exclusivamente escolar, sem, contudo, nunca conhecer e reconhecer oficialmente seus critérios de classificação social. Em outras palavras, o sistema escolar realiza uma operação de classificação social mascarando-a. Ele afirma como acessíveis a todas as classes sociais esperanças de sucesso escolar que, na verdade, são condicionadas pela posição dessas classes no espaço social. Deste modo, as aptidões e habilidades que ele reconhece como legítimas e sobre as quais se pauta para selecionar e aprovar pessoas na competição social é condicionado pela origem social dos indivíduos, mas aparecem a todos – e à própria escola – como sendo critérios neutros alcançáveis

por qualquer indivíduo. Na realidade, o sistema escolar trata como “dom” ou mérito individual o que na verdade são *disposições* (BOURDIEU, 2007) – modos de pensar, agir e sentir adquiridos espontaneamente pela socialização – distribuídas diferencialmente aos indivíduos de acordo com sua classe social.

Assim, para Bourdieu, o sistema de ensino cumpre a função de consagração da ordem social, função que ele preenche sob o manto da neutralidade. É nesta direção que pretendo analisar o funcionamento do sistema público de ensino básico brasileiro. Entretanto, a especificidade histórica do desenvolvimento social brasileiro impõe diferenças importantes ao caso francês analisado por Bourdieu, que não podem ser desconsideradas. A existência estrutural de uma classe social marcada por um “habitus precário” determina esta especificidade brasileira (SOUZA, 2003). Esta classe ocupa massivamente as nossas instituições públicas de ensino básico, sem, contudo, contar com as disposições que estas instituições requerem para um desempenho bem sucedido, o que resulta no fracasso escolar generalizado, característica histórica de nosso sistema público de ensino.

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

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

dependentes, antes agregados e escravos, hoje todos formalmente livres e igualmente condenados, pelo mesmo processo e pré-condições sociais, à condição de miséria e dependência extremas: a naturalização da desigualdade em condições impessoais de dominação própria às modernidades periféricas.

Cabe esclarecer, portanto, de que maneira a consolidação do capitalismo instaura um novo padrão de institucionalização que traz em sua lógica a redefinição das possibilidades de qualificação e desqualificação social. O novo padrão de dominação que se instaura no Brasil através das instituições modernas hierarquizará as relações pessoais segundo princípios impessoais e intransparentes. A base desta hierarquia é a produtividade e a utilidade do indivíduo na sociedade. Deste modo, é considerado “digno” aquele que possui as disposições que caracterizam o “habitus primário” do sujeito produtivo: disciplina, flexibilidade, concentração, autocontrole, responsabilidade por si, cálculo prospectivo. (SOUZA, 2003). Com isso, Souza quer designar um habitus que detenha um conjunto de precondições psicossociais que reflita na esfera da personalidade a vigência da economia emocional e das precondições cognitivas para um desempenho requerido pelas demandas do papel de produtor e assim refletindo diretamente no papel de cidadão, num contexto de capitalismo moderno. (SOUZA, 2003, p. 170).

Já no caso de um habitus, que de alguma forma, prescindida das características do habitus primário, teremos o caso de um habitus marcado pela precariedade. É desta noção que Souza designa por “habitus precário”, o habitus da “ralé estrutural”, que se define por aqueles setores que não foram capazes de uma objetiva adaptação às novas demandas produtivas e sociais da modernidade. A generalização das precondições sociais e políticas do que se reconhecerá intersubjetivamente como um indivíduo útil e produtivo e, por isso, “digno” é o que envolve a noção de um “habitus primário”. Assim, no “habitus primário” o que está em jogo é a incorporação pelos indivíduos das disposições fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho qualificado que faz com que ele se torne um indivíduo produtivo e um cidadão “digno”.

Podemos dizer que parte significativa das classes populares brasileiras que está nas escolas públicas de ensino básico caracteriza-se por compartilhar um habitus marcado pela precariedade, fazendo parte da “ralé estrutural” brasileira. Como vimos, este conceito se refere a uma classe social que, além de escasso capital econômico, não possui quase nenhum gênero de capital cultural incorporado, conta com fracas disposições para o autocontrole, disciplina e concentração para os estudos, além de não possuir uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão. Sem essas disposições é impossível para os indivíduos desenvolver uma relação bem sucedida com a escola e, conseqüentemente, com o mundo do trabalho qualificado, pois elas são a base para um desempenho bem sucedido nas

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

As condições objetivas de existência específicas que determinam a posição de cada classe no espaço social irão produzir um conjunto sistemático e coerente de disposições a partir das quais os sujeitos irão enxergar a si mesmos e todo o mundo social. As práticas desses agentes serão determinadas pela relação que eles possuem com o futuro objetivo e coletivo que define sua situação de classe. No caso da ralé estrutural, suas condições objetivas de existência criam processos de socialização precários, visto que não propiciam o desenvolvimento das disposições fundamentais para a formação do cidadão útil e produtivo ao mercado de trabalho qualificado. Ao contrário, o que é generalizado nesta classe é um modo de vida que exige pouco controle dos impulsos e que, por isso, não prepara os sujeitos com a disciplina e o autocontrole suficientes para um bom desempenho no mundo escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho qualificado. De acordo com Bourdieu (1998), a atitude da família a respeito da escola é definida em função das esperanças objetivas de êxito escolar oferecido de acordo com a classe social e intuitivamente apreendida pelos seus membros. Em um contexto objetivo de fracasso escolar em massa da ralé estrutural, a escola pública dificilmente é apreendida por esta classe social como um meio efetivo de ascensão social¹.

Podemos então constatar que os membros da ralé estrutural não conseguem, em sua maioria, estabelecer uma relação bem sucedida com o mundo escolar. Esse déficit é fruto, por um lado, de um tipo de configuração familiar que, devido a sua socialização precária, não cria condições de desenvolver as disposições necessárias para a criação de uma relação afetiva positiva com o conhecimento escolar. Por outro lado, esse déficit é reafirmado e aprofundado, como

¹ Visto que a porcentagem de crianças brasileiras cujos pais têm menos de quatro anos de estudo em 2004 chegou a 27,8% e a escolaridade média dos brasileiros com 25 anos ou mais em 2002 foi de 6,1 anos de estudo e considerando a correlação positiva entre educação e renda demonstrada em inúmeras pesquisas empíricas (SANTOS, 2002), podemos concluir que as expectativas dessas famílias a respeito do desempenho de seus filhos necessariamente serão baixas.

Dados disponíveis em:

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

veremos adiante, pela má-fé da instituição escolar que, por meio de suas práticas cotidianas, age no sentido de individualizar o fracasso, responsabilizando o aluno por ele, reproduzindo nele baixa auto-estima, culpa, auto-desprezo e desesperança de si.

O conceito de má-fé institucional foi primeiramente desenvolvido por Bourdieu em sua obra *A Miséria do Mundo* (2007), onde ele aborda a inoperância de políticas sociais na França sob a égide do neoliberalismo. Com este conceito ele compreende todas as práticas executadas pelas instituições do Estado que recusam ou refutam as medidas ou ações que são adotadas oficialmente como seu dever ou sua responsabilidade. Contudo, empregando as categorias analíticas de Michel Foucault, Emerson Rocha (2008) logrou sofisticar o conceito bourdieusiano de má-fé institucional, principalmente a partir de uma leitura original da obra *Vigiar e Punir* (1987). Por má-fé institucional, entende-se, segundo Rocha (2008), um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micro-poder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos, que dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem.

No primeiro nível, o do poder soberano, tem-se no Brasil o direcionamento do arranjo institucional dedicado à promoção do bem estar social às necessidades do proletariado e, principalmente, das classes médias em processo de diferenciação que foram os “suportes sociais” das políticas de bem estar social. No que concerne à educação, por exemplo, foram essas classes que reivindicaram a expansão do ensino para atender à sua demanda por qualificação. Tais classes, por já estarem integradas ao mundo do trabalho e já contarem com o conjunto de disposições que definem o produtor socialmente útil, as disposições do “habitus primário”, condicionaram a seletividade no processo de constituição das políticas de bem estar de acordo com suas necessidades. Como essas classes reivindicadoras já possuíam o conjunto de disposições do habitus primário que garantira sua integração no desenvolvimento da sociedade capitalista daquele período, todo o aparato institucional constituído contou com esses requisitos como se eles fossem algo “natural” à constituição humana, não percebendo que eles são, na realidade, resultados de um processo de socialização específico a certas classes.

Algumas frações das classes baixas foram beneficiadas com a expansão do ensino primário e com a criação do sistema “paralelo” de ensino profissional, principalmente o proletariado que pôde se inserir nas ofertas de trabalho mais subalternas que cresciam rapidamente naquele momento, mas que exigiam alguma qualificação. No entanto, a grande maioria da população pobre foi excluída do sistema de ensino, visto que este não se expandiu o suficiente para abarcar a maior parte da população. E muitos dos que conseguiam matricular-se eram eliminados pela seletividade

do sistema, que possuía elevados índices de repetência e evasão. Apesar dos índices assustadores que mostram o baixíssimo rendimento do sistema em garantir a permanência da maioria esmagadora da população na escola, pouco foi feito pelo Estado para resolver esse problema.

No segundo nível analítico, está em jogo o exercício do micro-poder que se constitui nas relações assimétricas entre os agentes institucionais pretensamente disciplinadores e os indivíduos a serem supostamente disciplinados. O conceito de poder de Foucault se fundamenta na crítica a compreensão de poder enquanto propriedade de agentes desprendidos das relações sociais; para ele o poder deve ser compreendido como uma propriedade das relações. No entanto, Rocha aponta para certa imprecisão deste conceito em Foucault. Falta a este autor um conceito unívoco de espaço social a partir do qual ele possa construir uma teoria da estruturação das relações sociais na qual o poder se constitui. Rocha encontra na teoria da estruturação do espaço social proposta por Bourdieu uma solução para a insuficiência analítica das noções de Foucault. Para Bourdieu, o poder no espaço social é ordenado por estruturas de condicionamento social que ocorrem tanto no nível conjuntural, quanto no nível ontogenético. Neste último nível, as condições objetivas de existência compartilhadas por cada classe condicionam as ações individuais ao determinarem a aquisição de disposições. Já no nível conjuntural, Rocha (2008, p.13) explica que “o condicionamento da ação pelas estruturas do espaço social é dado pelos recursos mobilizáveis por cada agente segundo a sua posição” na hierarquia institucional, que está relacionada à posição deste agente no espaço social. Desta forma, a interação entre os operadores institucionais e os alunos já é anteriormente condicionada não unicamente pelas “disposições e esquemas de percepção e apreciação possuídas de cada um deles, mas também pela assimetria dos recursos materiais e simbólicos mobilizáveis por cada um deles segundo sua posição atual no espaço social” (ROCHA, 2008, p. 13).

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

incapacidade das técnicas de poder empregadas para gerarem processos efetivos de internalização de normas”, mas esta também é motivada pelos conflitos morais e materiais entre as classes.

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

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

Como vimos, a maior parte dos alunos que se encontra nas escolas públicas brasileiras advém da ralé estrutural. Esta classe ocupa massivamente essas instituições de ensino, sem, contudo, contar com as disposições que estas instituições requerem para um desempenho bem sucedido, o que resulta em seu fracasso escolar generalizado, característica histórica do sistema público de ensino básico brasileiro. Como mostram os estudos de Romanelli (2005), apesar dos discursos e metas oficiais do Estado interceder a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, na prática, suas ações não ofereceram as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação de qualidade. O resultado é a constituição de um sistema de ensino básico que atualmente atinge

praticamente toda a população brasileira em idade escolar², mas que apresenta altíssimas taxas de improdutividade, reveladoras do baixo coeficiente de aprendizagem destes alunos.

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

² No ano de 2005, 97,4 % das crianças brasileiras de 7 a 14 anos freqüentavam a escola. Dados disponíveis em: <http://www.deolhonaeducacao.org.br/Numeros.aspx?ano=2005&boletim=1&pesquisa=1&action=42>. Acesso em: 05 fev. 2009.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 81-126.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: o legado da raça branca. Volume 1. São Paulo: Ática, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Unesp, 1997
- ROCHA, Emerson. **Desigualdade Social e Desafios para as Políticas Públicas**. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE: INOVAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/eventos/sios/?p=comlivres>>. Acesso em: 05 fev. 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SANTOS, José Alcides Figueiredo. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos de renda. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.
- _____. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2003.